
بسم الله الرحمن الرحيم



جلد دوم

مقالات و ضمائم

محمد عالم‌زاده نوری

فهرست مطالب

مقدمه

حوزه‌های علمیه شیعه همواره کانون تربیت نخبگان و فرزانگانی بوده است که رسالت پاسداری از معارف اسلامی و انتشار آن را در طول اعصار و قرون بر دوش داشته‌اند. دانشمندانی که با سلاح علم و قلم و کلام به احیا و اصلاح جوامع انسانی همت گمارند و واسطهٔ فیض دریافت پیام خدا و کسب معرفت و بصیرت گردند.

آیین آسمانی اسلام که با ندای «اقرَأ بِاسمِ ربّک الّذی خَلَقَ» بر کرهٔ خاکی فرود آمد، چنان بر تربیت این مرزبانان اعتقادی و مربیان انسانیت ارج نهاد که به اندک زمانی وجههٔ غالب اجتماع اسلامی، وجههٔ علم‌آموزی و دانش‌پژوهی گشت و در دامان گستردهٔ آن، حوزه‌های پررونق علمی و دانش‌های فراوان اسلامی پدید آمد. قرآن کریم خود بنیانگذار حوزه‌های اسلام‌پژوهی و اسلام‌گستری بود و فرمان «لِیَتَفَقَّهوا فِی الدّینِ وَ لِینذِروا قَومَهُم إذا رَجَعوا إلَیهِم» صادر کرد. پیام‌آور این کتاب ﷺ، دانشمندان دینی را مثالِ ستارگان آسمان دانست که بدان‌ها تاریکی‌ها زدوده می‌شود[1].

امیرمؤمنان علیه السلام در خطاب معروف خود به کمیل هر آن کس را که نه دانشمند ربانی و نه دانش‌آموزِ در راه رستگاری باشد، فرومایه‌ای ناچیز می‌شمارد که به هر بانگی و با هر بادی به سویی روان گردد.[2]

حوزهٔ علمیه مرکز پرورش آن دانشمندان ربانی است و طلبه همان آموزنده و جوینده‌ای است که در مسیر «شدن» قرار گرفته است. طلبهٔ امروز رهبر دینی و پیشوای

---

۱. قالَ النّبیُ ﷺ: انّ مَثَلَ العُلماءِ فی الارضِ کَمَثَلِ النّجومِ فی السّماءِ یُهتَدی بها فی ظُلُماتِ البَرِّ وَ البَحرِ. الحیاه ج۲، ص ۲۷٦.

۲. قالَ عَلیٌ علیه السلام: النّاسُ ثَلاثَه فَعالمٌ ربّانیٌ، وَ مُتَعَلّمٌ عَلی سَبیلِ نَجاهٍ وَ هَمَجٌ رَعاعٌ. نهج‌البلاغه، حکمت ۱٤۷.

فکری فردای جامعه است و گنجینه‌ای در اختیار دارد که بهره‌مندی از آن معماری «تمدن بزرگ اسلامی» را در جامعهٔ جهانی ضمانت می‌کند.

آنان که معنای عمیق انتظار را به خوبی آموخته‌اند و چشم به راه پیدایش آن فردای تابناک در جهان غم‌زدهٔ امروزند، تربیت این نخبگان و فرزانگان و مصلحان اجتماعی را جز از حوزه‌های علمیه و از سیمای همین طلبه‌های امروز سراغ نمی‌گیرند.

بی تردید تلاش برای پرورش جامع طلاب و خدمت به فرایند رشد و تعالی آنان، مسیر آن آرمان جهانی را هموار می‌سازد و آن افق تابناک را نزدیک‌تر می‌سازد.

مقالاتی که در این مجلد ارائه می‌شود گرچه نظام و انسجام روشنی ندارد و تنها به عنوان ضمائمی برای جلد اول به شمار می‌رود، اما همه مسائل مربوط به عالم طلبگی و ناظر به نیازهای طلاب جوان است و امید آن می‌رود که جلد اول را تکمیل و ترمیم سازد. این مقالات پیش‌تر در برخی نشریات نیز منتشر شده بود.



ارزش و افتخارات طلبه

این مقاله به هدف تبیین عالم طلبگی و ترسیم فضای عمومی فعالیت‌های حوزوی خطاب به طلبهٔ مبتدی نوشته شده و در قالب نامه‌ای ساده و داستان‌واره‌ای صمیمی تلاش کرده طلبه را با هویت صنفی خویش، رسالت‌های فردا و آسیب‌ها و آفت‌های میانه راه آشنا سازد و با مقایسهٔ شخصیت‌های موفق و ناموفق حوزوی گام کوچکی در راه‌نمایی و دست‌گیری طلبه در آغاز حرکت خویش بردارد. هم‌چنین همهٔ جوانانی که برای انتخاب میان طلبگی و دیگر مسیرها نیازمند آگاهی از هویت صنفی و فضای کاری حوزه و روحانیت هستند از این اثر بهره خواهند برد.

از آن تاریخ ۱۵ سال می‌گذرد؛ از آن تاریخ که من و تو کنار یک‌دیگر روی یک نیمکت در کلاس درس دبیرستان نشسته بودیم. آن سال من و تو، هر دو در کنکور قبول شدیم، امّا من در مقابل اصرار تو، پدر و مادر، فامیل، اهل محل و بچه‌های مسجد پافشاری کردم و به حوزه رفتم و تو در دانشگاه مشغول تحصیل شدی. این اولین بار بود که من و تو از هم جدا شدیم، خوب به یاد دارم به من می‌گفتی: «دانشگاه هم نیروی متعهد نیاز دارد، بحران امروز جامعهٔ ما، کمبود متخصص بسیجی است، مگر این مملکت پزشک متدین نمی‌خواهد؟ اگر خوب‌ها، همه به حوزه بروند، خیلی از سنگرها خالی می‌ماند». هر بار که به منزل می‌آمدم، از طرف بچه‌های محل، به صراحت یا کنایه مورد تمسخر قرار می‌گرفتم: «حاج آقا بی زحمت یک استخاره بفرمایید! آقا شیخ یک روضه هزار تومانی لطف کنید! صبحکم اللّه بالخیر و العافیه! یک مجلس فاتحه فلان جا برایتان رزرو کرده‌ایم و...».

نگاه‌های بابا و مامان هم پر از گلایه و اعتراض بود و بیش از آن ترحم. بابا می‌گفت: «پسرجان به اقبال خود پشت نکن، جوان‌های این مملکت چقدر آرزو دارند

دانشگاه قبول شوند، حتـی دانـشگاه آزاد. شـب و روز درس مـی‌خواننـد، نـذر و نیـاز می‌کنند، آن وقت تو در بهترین رشته و در بهترین دانشگاه قبول شده‌ای، نـاز مـی‌کنـی! اگر به فکر خودت نیستی، لااقل به فکر آبروی مـا بـاش». مامـان مـی‌گفـت: «فـردا کـه بخواهی زن بگیری نه پول داری، نـه کـار و نـه مـسکن. چـه کـسی زنـدگی بـا تـو را می‌پذیرد؟» داداش می‌گفت: «چند وقت دیگر که عمامه سرت بگذاری، سایه‌ات را با تیر می‌زنند، توی خیابان متلک و مارمولک می‌شنوی، همهٔ کمبودهای مملکـت را از چـشم تو می‌بینند، آخر شب اگر در میدان شهر باشی، هدف پرتاب گوجه و تخم مرغ خـواهی شد، هیچ‌کس تحویلت نمی‌گیرد... . اگر می‌خواهی خدمت کنی، باید به دانشگاه بـروی. اگر می‌خواهی محترم باشی، باز هم باید به دانشگاه بـروی. ایـن روزگـار غیـر از زمـان قدیم است که دست آخوندها را می‌بوسیدند...»

سعید می‌گفت: «قم خط تولیـد انبـوه آخونـد راه انداختـه، مملکـت کـه ایـن همـه روضه‌خوان نمی‌خواهد. در عصر ماهواره و اتم، علم در دنیا حرف اول را می‌زند.»

آن روزها من جواب قانع‌کننده‌ای برای شما نداشتم، ولی یـک احـساس عجیـب در وجود من، یک نیروی نامرئی و یک عشق که آن را بسیار مقدس می‌یـافتم مـرا بـه قـم می‌کشانید. اگر لطف خدا مرا با حاج آقا آشنا نکرده بود، شاید من هم مثل اکبـر، همـان سال‌های اول، حوزه را رها می‌کردم. چه ایامی غریبی بر ما گذشت و چه حوادث درس آموزی! در این سال‌ها علاوه بر اکبر، برای خیلی از دوستان ما اتفاقات عجیبی افتاد.

اکبر به دنبال سعادت و خودسازی به حوزه آمده بود؛ همیشه می‌گفت: «مـی‌خـواهم آدم بشوم و هیچ جایی بهتر از حوزه آدم، پرورش نمی‌دهد». ولی وقتی به حوزه آمـد و دید طلبه‌ها هم آدم‌های معمولی هستند، گاهی فوتبال بازی مـی‌کننـد، گـاهی تلویزیـون نگاه می‌کنند، گاهی برای هم لطیفه می‌گوینـد و گـاهی تخمـه مـی‌خورنـد، سـخت بـه تعارض افتاده بود و به قول معروف شوکه شده بود. چند سال هم که در حوزه، ادبیـات عربی و منطق خواند، پاک پشیمان شد و به این بهانه که ما آمده بودیم، قرآن، اخـلاق و عرفان بیاموزیم، نه این‌که «ضَرَبَ زیراباً» یاد بگیریم، حوزه را رها کرد.

جواد هم از اول تحت تأثیر قدرت علمی علامه جعفری وارد حوزه شـد، امّـا وقتـی کتاب‌های قدیمی حوزه را دید، حوصله‌اش سر رفت. مـی‌گفـت: «صـرف و نحـو مگـر

چقدر اهمیت دارد که این همه باید تکرار شود؟ چرا در حوزه ریاضیات و نجـوم درس نمی‌دهند؟ چرا روان‌شناسی و فلسفه هگل نمی‌خوانیم؟...».

آخرش هم سر از رشتهٔ کامپیوتر دانشگاه در آورد.

علی‌رضا از باب وظیفه‌شناسی، آن‌قدر درس می‌خواند که سردرد گرفت. هر گـاه بـه او سر می‌زدم، گوشی واکمن در گوشش بود و نوار درسی گوش می‌کرد. مـی‌خواسـت خیلی زود بر همهٔ علوم حوزه بلکه دنیا مسلط شود. می‌گفت: «اگر از وقت خود خـوب استفاده نکنیم، شهریهٔ حوزه برای ما جایز نیست.» بـرای همـین سـر سـفره هـم کتـاب می‌خواند، درس معارف گوش می‌کرد، یادداشت‌هایش را ویرایش می‌کـرد، مجلـه‌هـا را ورق می‌زد؛ آن قدر که پس از چهار سال مبتلا به میگرن سخت و سر دردهـای بـدخیم شد. دکترها به او گفته بودند: «چند سال بایـد مطالعـه را تعطیـل کنـی»، حتـی از مـرور عناوین درشت روزنامه نیز منعش کرده بودند. بالاخره مجبور شد طلبگی را رها کند.

محمّدحسین هم نمی‌دانم با چه کسی آشنا شـده بـود کـه مرتـب روزه مـی‌گرفـت، غذاهای چرب و شیرین نمی‌خورد، کم حرف می‌زد، کم می‌خوابید... . او هم پنج سـال بیش‌تر دوام نیاورد. بعد خون‌ریزی معده کرد و رعشه گرفت، بـه شهرشـان بازگـشت و با حمایت پدرش، یک مغازه کتاب فروشی باز کرد.

سیادت از همان سال اول کتاب‌های روشنفکری می‌خواند. اوایل به این نتیجه رسیده بود که عالم دین باید از همهٔ علوم روز سـر در بیـاورد و مرجـع تقلیـد بایـد فیزیـک و شیمی و ریاضی هم بداند. از طرفی می‌گفت ما هیچ وقت نمی‌توانیم با اصل دیـن آشـنا شویم و هر چه تلاش کنیم، فقط به یک قرائت و برداشت بشری از آن می‌رسیم. بعـدها معتقد شد که علوم انسانی، اقتصاد، روان‌شناسی، مدیریت و حتی اخلاق هیچ ربطـی بـه دین ندارد. بنابراین عقل مستقل انسان با تحلیل و تجربه، قواعد آن را به‌دست مـی‌آورد. دین فقط ارتباط انسان با خدا را سامان می‌دهد که آن هم یک تجربهٔ معنوی است. بعـد هم به این نتیجه رسید که نان خوردن از رهگذر دانش دیـن یـک نـوع مفـت‌خـوری و بی‌مسؤولیتی است. طلبه باید از دسترنج خود روزی بخـورد و کـلّ بـر جامعـه نباشـد. به‌علاوه برای آشنایی با دین لازم نیست طلبه باشیم. استفاده از قرآن و حـدیث فقـط در انحصار عمامه به سرها نیست. در هر شغل دیگری هم می‌توان سـخن خـدا را فهمیـد.

برداشت ما از قرآن حجیت دارد و محترم است، زیرا راه حق در یک راه منحصر نیست و به تعداد انسان‌ها راه مستقیم وجود دارد. او می‌گفت: «گوهر دین جاودانه و خواستنی است، امّا ظواهر این آموزه‌ها تابع فرهنگ و رسوم زمانه است. آن‌چه باید در انسان به وجوداید، همان جوهره و هستهٔ سخت دین است. بنابراین نباید نسبت به ظواهر و احکام و آداب سخت‌گیری داشت و به پوستهٔ دین اهمیت داد». او حوزه‌های علمیه را متهم می‌کرد که به فقه و احکام، بیش از اندازه می‌پردازد. در نهایت سر از دانشگاه درآورد و هر وقت سر صحبت باز می‌شد، از جمع دوستان می‌خواست که با تسامح و تساهل با اعتقادات او برخورد کنند.

داود از اول به نظام آموزشی حوزه انتقاد داشت. می‌گفت: «طلبه لابه‌لای عبارات عجق وجق و متون پر پیچ و خم حوزه گم می‌شود، این همه معطلی اصلاً برای نیازهای طلبه ضرورت ندارد. در دنیای امروز، باید برای **آموزش** کمترین زمان را صرف کرد و سریع و بی تکلّف پیش رفت». برای همین، ٦ سال اول را در دو سال و نیم خواند، ولی در هیچ یک از رشته‌های تخصصی قبول نشد و همین موجب سرخوردگی او شد.

او هنوز که هنوز است از برنامه حوزه گلایه دارد و چون توان استفاده از متون سنگین را ندارد، سیستم علمی حوزه را ناکارآمد می‌داند. یک‌بار به او گفتم، «چرا حوزه را رها نمی‌کنی؟» گفت: «دیگر دیر شده است، مردم چه می‌گویند؟» گفتم: «چرا به دنبال کاری که به آن علاقه و در آن استعداد داری نمی‌روی؟ تحصیل حوزه برای تو فایده‌ای ندارد!». گفت: «در این وضعیت، اگر به کار دیگری بپردازم و از حوزه خارج شوم، یا می‌گویند بی‌سواد است یا متهم به خلع لباس و اخراج از حوزه می‌شوم». از آن زمان تا به حال، هشت سال می‌گذرد، ولی برنامه‌اش فرقی نکرده است.

قاسم و ابراهیم معتقد بودند که طلبه باید از جریانات سیاسی آگاه باشد، حجره آن‌ها، مرکز بولتن و روزنامه بود و همیشه آخرین رویدادها و اطلاعات را با چند رنگ تحلیل و تفسیر، می‌شد آن‌جا پیدا کرد. معمولاً تا چند ساعت پس از نیمه شب، به جر و بحث سیاسی می‌پرداختند و به همه چیز و همه کس کار داشتند. چند دفعه با مدیر مدرسه مجادله کردند که چرا در مورد جریانات روز بیانیه صادر نمی‌کند؟ کلاس‌های

درس را به طور مرتب شرکت نمی‌کردند. به همین‌خاطر همیشه با واحد حضور و غیاب مدرسه مشکل داشتند. الآن هم که می‌بینی از فعالان سیاسی یکی از احزاب هستند و درس را کنار گذاشته‌اند.

احسان که سال‌های اول طلبگی خیلی به تحصیل علاقه‌مند بود، پس از چند سال معلّم عربی دبیرستان شد و بعد هم یک مرکز ترجمه و آموزش زبان عربی باز کرد. شبیه مجتبی که اول طلبه‌ها را به فراگیری کامپیوتر و تسلط بر ابزارهای نوین پژوهش دعوت می‌کرد، بعد هم خودش آن‌قدر در این رشته غرق شد که طلبگی را رها کرد و یک موسسه آموزش علوم کامپیوتری دایر کرد. عین همین داستان، در باره یکی دیگر از رفقا که به هنر علاقه‌مند بود، پیش آمد.

جعفر پس از دو سال که به سختی و فشار درس‌ها را تحمل کرد، احساس وظیفه کرد که در مسجد روستای زادگاهش، یک کانون فرهنگی تأسیس کند و بچه‌ها را تحت پوشش بگیرد. الآن بیش از ۱۰ سال است که در آن‌جا مشغول فعالیت است؛ بیش‌تر روزها را به کشاورزی می‌پردازد و شب‌ها هم در مسجد برای مردم مسئله می‌گوید.

مرتضی علی‌رغم علاقهٔ فراوان و تلاش پی‌گیری که داشت، دروس حوزه را خوب درک نمی‌کرد. وقتی مشکلات اقتصادی بر او فشار آورد، ترجیح داد درس را کنار بگذارد. الآن هم در یکی از پاساژهای قم پارچه‌فروشی می‌کند.

دوست دیگری هست که زندگی عجیبی دارد؛ از ابتدای طلبگی به شدت اهل کار علمی است، کمتر با کسی دوست می‌شود، بلکه کمتر با دوستی حرف می‌زند. یک حجرهٔ کوچک یک نفره، زیر پلهٔ مدرسه گرفته و صبح و شام سرش در کتاب است. خودش مدعی است که در ۲۵ سالگی مجتهد شده. من هم بعید نمی‌دانم. البته از فضاهای جدید علم فقه اصلاً اطلاع ندارد، فقط به سبک قدیمی کار کرده است. آدم عجیبی است، قدرت گفت و گو با دیگران را ندارد. از حرف‌های غیرعلمی یا بهتر بگویم از حرف‌های غیرفقهی حوصله‌اش سر می‌رود. از مسایل سیاسی و اجتماعی سر در نمی‌آورد. در معامله، کلاه سرش می‌رود. خیلی زودباور و ساده است، به همین جهت از ارتباط با مردم وحشت دارد. گویا در قرن چهارم زندگی می‌کند! زبان و قلمش

به سبک ۲۰۰ سال پیش است، نه روزنامه می‌خواند، نه تلویزیون نگاه می‌کند و نه با کتب غیرحوزوی سر و کار دارد، حتی خیابان‌های شهر قم را بلد نیست. به احتمال قوی معنای واژه اینترنت، چت و ایمیل را نمی‌داند. در هیچ ورزشی مهارت ندارد. دوچرخه‌سواری هم یاد نگرفته است.

من هر چه فکر می‌کنم نمی‌فهمم این همه اطلاعات فقهی که جمع کرده، به چه دردی می‌خورد و چه گرهی را باز می‌کند؟ مشکل بزرگ او این است که چون سنش بالا رفته، به‌دست آوردن این مهارت‌های اجتماعی برای او بسیار دشوار شده و خودش هم به کلی ناامید است.

به هر حال، ۱۵ سال گذشت. امروز تو در شمال شهر، در یک مرکز معتبر صنعتی مشغول کار هستی و ماهیانه بیش از ۱۰ برابر من درآمد داری. الحمدللّه خانه، ماشین، کامپیوتر، موبایل و امکانات هم داری. امیدوارم یک همسر خوب برایت پیدا شود و به قول خودت «حرّیت» تو را نقطه‌دار کند. من هم برایت دعا می‌کنم، به شرط این‌که از این طومار بلند که برای ویژگی‌های همسر آینده‌ات نوشته‌ای قدری کوتاه بیایی. دیروز ۲۰ دقیقه برای مطالعهٔ آن وقت گذاشتم. اگر موضوع آن را نمی‌دانستم، فکر می‌کردم مقاله‌ای درباره ملکهٔ سبا نوشته‌ای!

حسین جان من و تو در یک روز و از یک مادر متولّد شده‌ایم و در یک خانواده تربیت یافته‌ایم. بیش از همهٔ برادرها با هم صمیمی هستیم و حرف دل هم‌دیگر را خیلی خوب می‌فهمیم. در موضوعات مختلف ساعت‌ها با هم گفت و گو کرده‌ایم و شاید موضوعی نباشد که تیغ مباحثهٔ ما آن را کالبد شکافی نکرده باشد. دربارهٔ حوزه و روحانیت هم، سال‌هاست که گفت و گو می‌کنیم و من کتاب‌های زیادی در این موضوع به تو پیشنهاد داده‌ام. به همین دلیل، کمی از سؤال تو شگفت زده شدم. راستش انتظار نداشتم چنین قضاوتی داشته باشی. به احتمال قوی آن کتاب‌ها را به‌خوبی نخوانده‌ای. به هر حال مجبورم کردی که با این نامهٔ مفصل، سرت را به درد بیاورم و البته مثل همیشه خوشحال و از تو ممنونم که با اخلاص و صفای قلب و با دقت نظر و تیزهوشی، نکات ارزنده‌ای را یادآوری کردی.

من در این ۱۵ سال بیشتر به تحصیل مشغول بوده‌ام و الآن دورهٔ عالی تحصیلات حوزوی یعنی درس خارج را می‌گذرانم. اندکی بیشتر به پایان تحصیل من نمانده است. این‌گونه نیست که من تا پایان عمر در قم بمانم. هر روز صبح به کلاس درس بروم و دائم به مباحثه و مطالعه مشغول باشم. من از نیازهای اجتماع غافل نیستم. همین الآن هم در کنار کار تحصیل، فعالیت‌های دیگری، از جمله تدریس، تحقیق، تالیف و تبلیغ دارم. در ماه مبارک رمضان، ماه محرم، ایام عزای امام حسین‌علیه‌السلام و بعضی مناسبت‌های دیگر، از قم به مراکز دیگر می‌روم و با متن جامعه از نزدیک ارتباط دارم.

آشنایی با حاج آقا، برای من یک نعمت فوق‌العاده بود؛ گویا او از جانب خدا برای راهنمایی ما مأموریت داشت. مثل یک پدر دلسوز و به قول خودش مثل یک برادر، از احوال ما خبر می‌گرفت و تجربه‌های خود را خالصانه برای ما بیان می‌کرد. در این چند سال چه خدمات ارزنده‌ای برای ما داشت. ما را با شخصیت‌های موفق حوزه و فضلای روشن‌بین موفق آشنا کرد. هر چه می‌دانست، با حوصله به ما یاد داد و با استدلال ما را متقاعد می‌کرد، و هر جا که به بن‌بست می‌رسیدیم، به دیگران ارجاع می‌داد. تذکرهای او ما را در مقابل همه این حکایات که برای اطرافیان‌مان اتفاق افتاد بیمه کرده بود.

درباره انجام عبادات و مستحبات، مرتب سفارش می‌کرد که زیاده‌روی نکنیم. احادیث باب «**الاقتصاد فی العبادة**» را برای ما می‌خواند و می‌گفت: «هاضمهٔ روحی شما، ظرفیت تحمل عبادت فراوان را ندارد، فقط وقتی که اشتهای روحی فراوان دارید، اعمال مستحبی را انجام دهید». بیشتر به واجب و حرام تأکید داشت و می‌گفت: «عمدهٔ همّت انسان باید بر انجام واجب و ترک حرام که مهم‌ترین فرامین خدا هستند، متمرکز باشد».

مفاتیح الجنان را به سوپرمارکتی تشبیه می‌کرد که میوه، لبنیات، انواع غذاهای مقوی و خوراکی‌های مفید در آن یافت می‌شود، می‌گفت: «هیچ‌کس همهٔ غذاهای سوپرمارکت را یک‌باره نمی‌خورد. هر بار به تناسب اشتها، کمی از آن‌ها را باید انتخاب کرد، البته در طی زمان تنوع غذایی را هم باید مراعات کرد. در انجام عبادات هم، روح ما به انواع عبادات، البته در فواصل زمانی مختلف، نیازمند است. تلاوت قرآن، دعا، استغفار، مناجات، توسل، زیارت و نماز، هر کدام به نوبت باید در برنامه ما باشد».

در بارهٔ درس خواندن، مرتب سفارش می‌کرد که درس را در اولویت اول قرار دهیم و به عنوان مهم‌ترین واجب صنفی به آن نگاه کنیم. امّا طوری هم نباشد که در دراز مدّت نتوانیم آن را ادامه دهیم. می‌گفت: «جسم انسان مَرکب و حمّال وجود اوست که باید او را به مقصد برساند؛ اگر به او رسیدگی کافی نکنیم و کاه و جوی او را به موقع تأمین نکنیم، ما را در نیمه راه وا می‌گذارد».

تغذیهٔ درست، پرهیز از غذاهای مصنوعی و کم‌خاصیت، خوردن میوه و لبنیات، ورزش و تحرک جسمی از توصیه‌های همیشگی او به ما بود. گاهی خودش هم با ما به کوه یا استخر می‌آمد و عملاً ما را به ورزش تشویق می‌کرد.

هر بار که به حوزه انتقاد می‌کردیم، خوب گوش می‌داد و می‌گفت: «قبول! بر فرض به همهٔ این کاستی‌ها اعتراف کنیم و این همه نقطه ضعف را بپذیریم، چه جایی بهتر از حوزه برای آشنایی با معارف دین و مکتب اهل‌بیت علیهم‌السلام سراغ داری؟ اگر جایی سراغ داری به همان جا برو و وظیفه‌ات را در آنجا، خوب انجام بده». می‌گفت: «حوزه با همهٔ این کاستی‌ها، بهترین مرکز آشنایی با دین خداست. اگر این نقاطِ ضعف را دارد، صدها نقطهٔ قوت هم دارد که می‌توان از آن‌ها بهره گرفت، چرا فقط به نیمهٔ خالی لیوان نگاه می‌کنید؟ دارایی‌ها و سرمایه‌های حوزه بسیار زیاد است. این همه موجودی ارزش‌مند را رها کرده‌اید و روی مشکلات نشسته‌اید! اگر می‌توانید به بهبود وضعیت و رفع مشکلات حوزه کمک کنید، و در حدّی که از وظایف اصلی خود باز نمانید، اقدام اصلاحی داشته باشید و الا از مزایای فراوان حوزه بهره بگیرید، و مثل مردان بزرگ، رشد کنید.»

هر بار تصمیم می‌گرفتیم که یک روش انقلابی پیش بگیریم و از برنامه‌های متعارف حوزه به گونه‌ای خارج شویم، ما را به احتیاط سفارش می‌کرد و می‌گفت: «راه‌های تجربه نشده، بر اساس حساب احتمالات مطمئن نیستند؛ به جای آن‌که از خودتان یک روش بدیع برای درس خواندن در بیاورید، به سیرهٔ بزرگان نگاه کنید و مرتب احوال آن‌ها را بخوانید. نقاط امتیاز آن‌ها را با هم ترکیب کنید و یک الگوی مرکب که شامل امتیازات و برجستگی‌های روش همهٔ آن‌ها باشد، برای خود در نظر بگیرید». جالب

است بدانی که ارزش این سفارش حاج آقا اوایل برایم روشن نبود. وقتی به آستانهٔ درس فقه رسیدم ذهن من انبان انتقادات ریز و درشت به کتاب درسی آن (شرح لمعه) بود. به همین جهت اصلاً انگیزهٔ شرکت در کلاس آن را نداشتم. متن فقهی دیگری که به گمانم مفیدتر و پیراسته‌تر بود شناسایی کردم و تصمیم جدّی گرفتم که آن را در دستور کار قرار دهم... . چشمت روز بد نبیند! آن کتاب جدید نه استاد داشت، نه شرح داشت، نه نوار درسی داشت و نه ترجمه! نه کسی حاضر شد با من مباحثه کند و نه نظام آموزشی حوزه آن را از من پذیرفت. پایان سال هم مجبور بودم همان لمعه را امتحان دهم. ماحصل داستان این شد که زمان بیشتری صرف کردم و نتیجهٔ کمتری گرفتم! آن وقت به یاد توصیهٔ حاج آقا افتادم و از این که از مشاوره با او در این مورد طفره رفته بودم تأسف خوردم.

از ویژگی‌های حاج آقا این بود که به مطالعهٔ سرگذشت مردان بزرگ اهمیت زیادی می‌داد. یک بار زندگی‌نامهٔ علامهٔ طباطبایی﵀ و یک بار هم زندگی‌نامهٔ پروفسور حسابی را به من هدیه کرد.

برای برنامه‌ریزی، ما را به مطالعه، مشاوره و بررسی عقلانی دعوت می‌کرد. یک‌بار که بدون مطالعه و مشورت کافی، تنها با توسل به استخاره تصمیم به کاری گرفته بودم، به شدت از من ناراحت شد. بعدها متوجه شدم که با اصل تصمیم من موافق بوده، ولی به شیوهٔ تصمیم‌گیری من اعتراض داشت.

می‌گفت آگاهی‌های موجود شما بسیار ارزش‌مند است، ولی شما، تنها انسان‌هایی نیستید که این آگاهی‌های ارزش‌مند را در اختیار دارید. دیگران هم شاید چندین برابر شما از این آگاهی‌ها جمع کرده‌اند و شما باید از آن‌ها بهره بگیرید. برای ازدواج ۲۵ جلد کتاب به من معرفی کرد و بسیاری از آن‌ها را به من امانت داد که مطالعه کنم. اگر از هر عنوان آن کتاب‌ها فقط یک نکته استفاده کرده باشم، ۲۵ نکتهٔ کارگشا برای آغاز زندگی به‌دست آورده بودم.

قدرت اقناع فوق‌العاده‌ای داشت، معمولاً نصحیت نمی‌کرد؛ مگر آن‌که با ذکر چندین شاهد و استدلال و تمثیل ما را قانع کند. معتقد بود که اگر در بارهٔ یک موضوع در

زندگی، به‌خوبی و روش‌مند تصمیم بگیریم و مراحل انتخاب را به‌خوبی طی کنیم، قدرت برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در وجود ما بالا می‌رود و استقلال شخصیت پیدا می‌کنیم؛ یعنی ماهی‌گیری را می‌آموزیم. به همین جهت، از موعظهٔ بدون دلیل پرهیز می‌کرد. یکی از عبارت‌های عجیبش این بود: «شما به زودی از من عبور می‌کنید». می‌گفت: «اسیر من نشوید، زیرا شما، هم استعداد خوبی دارید و هم تجربهٔ فراوانی به شما منتقل شده، پس بعید نیست که سرعت حرکت شما، بسیار بیشتر از من باشد و از من پیش بیفتید».

حاج آقا با همه رفقا همین رابطه را داشت. همهٔ دوستانی که با او ارتباط داشتند، از رهگذر این ارتباط با زنجیره‌ای از شخصیت‌های موفق حوزه مرتبط شدند و امروز هر یک از آن‌ها از طلّاب موفق حوزه هستند و خدمات ارزنده‌ای دارند.

تقریباً همهٔ دوستان ما با ترجمهٔ قرآن آشنا هستند. اصول کافی و نهج‌البلاغه را کار کرده‌اند. یک دوره آثار شهید مطهری و قسمت عمده‌ای از تفسیر المیزان را خوانده‌اند. توجه به نیازهای اجتماعی را نیز، برای خود یک مسئولیت می‌شمارند.

محسن پس از ۸ سال تحصیل به یکی از کشورهای آفریقایی اعزام شد و مدیریت یک حوزهٔ علیمه را در آن‌جا بر عهده گرفت. یکی از کارهای زیبای او، تأسیس یک هیئت علمی، متشکل از تخصص‌های مختلف، برای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی تحصیلی و تربیتی برای طلّاب است.

احمد هم، پس از پایهٔ ششم، با یکی از شهرهای جنوبی ایران مرتبط شد و یک هیئت بزرگ را در آن‌جا راه‌اندازی کرد که در آن به سبک جالبی از اعضا ثبت‌نام می‌شود و اطلاعات مربوط به هر یک، کاملاً ثبت می‌گردد. او با تقسیم کار و تلاش ویژه خود، با حدود ۲۰۰۰ جوان ارتباط دارد و بر فعالیت‌های همهٔ آن‌ها نظارت می‌کند. پیش از تأسیس این هیئت، فقط ٦ ماه در حال تحقیق در مورد ویژگی‌های تاریخی، جغرافیایی و اجتماعی منطقه و شناسایی نیازهای آن بود. بعد هم که کار را شروع کرد، مدّت‌ها طول کشید تا اعتماد بزرگ‌ترها را جلب کرد، بودجه و نیروی لازم را فراهم آورد و سپس جوانان را جذب کرد. این هیئت، در ابتدای کار، مانند یک نهال کوچک بود که با مراقبت و تلاش مستمر او، اکنون به یک درخت تناور تبدیل شده است.

محمّدمهدی از مبلغان موفق دانشگاه است که مرتب با دانشگاه‌ها و دانشجویان ارتباط دارد. دو ویژگی علمی او، یکی احاطه بر تاریخ تمدن غرب و شاخصه‌های آن است و دیگری تسلط بر آثار شهید آوینی، که از این‌ها برای ارتباط با جوانان و انتقال پیام دین بسیار کمک می‌گیرد. در ایام تبلیغی، معمولاً در خوابگاه‌های دانشجویی می‌ماند و با همهٔ تشکل‌ها صمیمانه مراوده دارد.

عباس منبری توانایی است که در هئیت‌ها و مجالس بزرگ، دعوت می‌شود. او از اوایل طلبگی، با جلسات سخنرانی خطبای نامور انس داشت و نوار سخنرانی آن‌ها را مکرر گوش می‌کرد. نقاط قوت و ضعف آن‌ها را در یک دفتر نوشته بود و برای هر کدام یک کارنامه و برگهٔ ارزش‌یابی تهیه کرده بود. بعدها هم جلسات تمرین خطابه تشکیل داد و خودش در آن جلسات بهترین نقاد و ارزیاب خطابه دوستان بود. با این حال، بیش از همهٔ ویژگی‌ها، برای قوّت محتوای سخنرانی، ارزش قائل است و سخنرانی کم‌مایه و شتابزده را خیانت به حوزه، مردم و اسلام می‌داند.

محمّدتقی یک کانون تحقیقاتی تأسیس کرده و به سؤال‌های دینی و عقیدتی جوانان پاسخ می‌گوید. او پیش از تأسیس این کانون، با همهٔ مراکز پاسخ‌گویی به پرسش‌های دینی در قم ارتباط برقرار کرد و الآن با کمترین نیرو، بهترین کار را ارائه می‌دهد.

شهاب هم در یک مدرسهٔ علمیه، با طلبه‌ها و در یک دانشگاه با جمعی از دانشجویان، ارتباط مستمر دارد. او معتقد است که استمرار این ارتباط، معجزه می‌آفریند و همیشه کار حاج آقا را به عنوان یک نمونهٔ موفق تربیتی تحسین می‌کند.

محمّد قلم خوبی دارد و بسیاری از متون دوستان را ویرایش یا بازنویسی می‌کند. حتماً مقالات فراوان او را در باب مسائل بنیادین اندیشه اسلامی، در نشریات مختلف دیده‌ای. خوب به یاد دارم، اوایل، تقریباً هر شب، نیم ساعت برای نویسندگی وقت گذاشته بود و آثار ادبی قوی را مطالعه می‌کرد. شاید ۹۰ درصد نوشته‌های خود را پس از نوشتن پاره می‌کرد؛ بسیار سخت‌گیر و مشکل‌پسند بود. آرام آرام قدرت نویسندگی در او بارور شد. استعارات و تشبیه‌های او به قدری گویا و صمیمی است که انسان را مجبور به مطالعه آثارش می‌کند.

مصطفی را که به یاد داری، اوایل طلبگی یک شخصیت بسیار بذله‌گو و شوخ‌طبع بود. در مجلسی که او حضور داشت، همه از خنده روده‌بر می‌شدند، قدرت تقلید صدا یا رفتار همه را دارد، به راحتی می‌تواند هزار نفر آدم را دور خود جمع کند و ساعت‌ها بخنداند. البته از همان اول در کار تحصیل و طلبگی بسیار جدّی بود. بعدها به این نتیجه رسید که از این توانایی فقط باید در حدّ ضرورت و برای انجام رسالت بزرگ طلبگی استفاده کند. می‌گفت: من دلقک نیستم که از من انتظار ادا و اطوار داشته باشید. با شوخی و طنز و متلک هم نمی‌توان تأثیرات عمیق تربیتی ایجاد کرد.

المَزحُ فی الکلامِ کالمِلحِ فی الطّعامِ.

شوخی، به اندازه نمک غذا (پسندیده) است.

اگر کم باشد، نمی‌شود آن را خورد و اگر زیادتر از حدّ شود، آدم را خفه می‌کند. الآن در جمع خودمان خیلی کم شوخی می‌کند و می‌گوید: «این تواناییِ من مقدمهٔ جذب مخاطب است، الآن که شما همه جذب من هستید، باید به ذی‌المقدمه برسیم و در مقدمه نمانیم!».

در ورزشگاه‌ها، دبیرستان‌ها، پادگان‌ها، دانشگاه‌ها و مساجد برنامه دارد و بیش از ۲۰ گروه مطالعاتی فعال در میان جوانان تشکیل داده است. حضور او در مراکز تجمع جوانان، هم لذّت‌بخش است و هم یاد خدا را در دل‌ها زنده می‌کند. تقریباً همهٔ جوانان از معنویت او درس می‌گیرند.

محمود در فلسفه و عرفان نظری سر آمد دوستان ما است و هر گره کوری را با اشاره باز می‌کند. او مرجع علمی ما در مسائل کلامی و فلسفی است و با حوصله‌ای که دارد، به همهٔ دوستان سرویس می‌دهد. بسیاری از پایان‌نامه‌ها و تحقیق‌ها با نظارت و راهنمایی او به نتیجه رسیده است. در ضمنِ کار حوزوی، مقالات و مجلات تخصصی را مرتب مطالعه می‌کند و در سمینارها و میزگردها شرکت فعال دارد. چندین مناظره و گفت و گوی آزاد از ایشان در شبکهٔ چهار سیما پخش شده است. در کار خودش یک پهلوان است و گویا بر همهٔ منابع تسلط دارد. الآن گروه‌های تخصصی فلسفه و عرفان نظری تشکیل داده و به قول خودش می‌خواهد، وجود خودش را تکثیر کند.

سیدرضا از ابتدای طلبگی تدریس علـوم حـوزوی را شـروع کـرد. ذوق خـدادادی عجیبی در تدریس و مدیریت کلاس دارد. اکثر دروس را خصوصی یا در مدارس حوزه تدریس کرده است. او معتقد است که یک مدرس حوزوی حـق نـدارد، یـک کتـاب را بیش از ۳ بار تدریس کند. خودش هر متن را حدّاکثر دوبـار درس مـی‌گویـد. بـار اول برای هر ساعت تدریس، حدود ٤ ساعت مطالعه و فکر می‌کند؛ بار دوم، فقط ٤٥ دقیقـه وقت می‌گذارد و می‌گوید: «اگر بار سوم درس بدهم، هم به خودم، هم به طلّاب و هـم به اساتید دیگر خیانت کرده‌ام؛ به خودم خیانت کرده‌ام، زیرا رشد نمـی‌کـنم، بـه طلّـاب خیانت کرده‌ام، چون درس برایم خسته‌کننده و تکراری است و حوصله توضیح و تفهیم کامل را ندارم یا مطلب برایم خیلی واضح است و اشـکالات ابتـدایی طلبـه را درک یـا تحمل نمی‌کنم. به اساتید دیگر خیانت کرده‌ام، زیرا جای کسان دیگری را که می‌خواهند تدریس این کتاب را تجربه کنند و توان خود را ارائه نمایند، اشغال کرده‌ام و به سیـستم آموزشی حوزه خیانت کرده‌ام، زیرا آن را از بالندگی، پویش و تکامل باز داشته‌ام.»

محمّدجعفر که از ایام دبیرستان به احکام فقهی علاقه‌مند بود و رسالهٔ مراجـع تقلیـد را حفظ بود، در سال‌های اول حوزه، بهترین پاسخ‌گوی سؤال‌های شرعی طلبـه‌هـا بـود. بعد هم عمدهٔ فعالیت خود را بر فقه و اصول فقه متمرکز کرد. امروز، اگر نگویيم مجتهد است، تا اجتهاد راه زیادی ندارد، لطف کار او این است که مسائل جدیـد فقهـی را هـم دنبال می‌کند و به نظریات نوین در علم اصول عنایت زیـادی دارد و عـلاوه بـر دروس رسمی حوزه، مجلات تخصصی فقه و اصول را مطالعه می‌کند. دانش حقـوق جدیـد و علوم وابسته به فقه و اصول را به خوبی فراگرفته است و بـه عنـوان یـک محقـق توانـا چندین اثر در عرصه‌های نوپیدای فقه نگاشته است.

سید ضیاء علاوه بر تحصیل، امام جماعت یکی از مساجد است، کار او را فقط بایـد ببینی، مسجد را به یک کانون معرفت، معنویت و تربیت تبدیل کرده، یا اگـر درسـت‌تـر بخواهم بگویم، مسجد را به جایگاه اصلی خـود بـاز گردانـده. ده‌هـا فعالیـت تعلیمـی، تربیتی، ورزشی و خدماتی، در آن‌جا بدون چشم‌داشت، انجام می‌گیرد که همهٔ محلـه را تحت تأثیر قرار داده. برای فعالیت در مسجد، یک طرح جامع صد صفحه‌ای تنظیم کرده

و آرام آرام آن را به جریان انداخته است. با همهٔ جوانان و نوجوانـان آشـنایی و ارتبـاط دارد. مدارس محل را هر چند یک‌بار به مسجد دعوت می‌کند و یا خود به آن‌جا می‌رود.

صندوق قرض‌الحسنه مـسجد بـسیاری از نیازهـای اقتـصادی اهـل محـل را تـأمین می‌کند. کلاس‌های مختلف دینی و غیردینی در مـسجد دایـر کـرده اسـت و از فـضای مسجد حدّاکثر استفاده را می‌کند. مردم محـل ایـن قـدر بـه او اعتمـاد دارنـد کـه همـهٔ مشکلات و مسائل خود را با او مطرح می‌کنند. تقریباً با زندگی شخصی همهٔ اهل محل آشناست. بسیاری از دعواهای خانوادگی یا کاری افراد را با درایت حل کرده اسـت. بـه عیادت اکثر مریض‌های محل می‌رود، به خانوادهٔ شهدا رسیدگی می‌کند، از احوال افراد، زودتر از همهٔ اهل محل آگاه اسـت. بـسیج آن مـسجد فعـال‌تـرین بـسیج شـهر اسـت؛ بچه‌های محل آگاه‌ترین بچه‌های شهر و آن محله سالم‌ترین محلهٔ شهر. در مسجد بـرای جوانان، گروه‌های مطالعاتی و بحث تشکیل داده و برای هر گروه یـک سـرگروه معـین کرده و خودش به بحث‌ها نظارت دارد.

آن مسجد محل تردد شخصیت‌های معنوی و علمی است که مرتب به آن‌جا دعـوت می‌شوند و از وجودشان استفاده می‌شـود. برنامـهٔ نهـی از منکـر را در مـسجد و محـل نهادینه کرده و با ملایمت، ولی قاطعانه جلوی ناهنجاری‌ها را می‌گیرد. در ایـن ۷ سـالی که او امامت جماعت را در مسجد به عهده دارد، بیش از ۲۰ طلبه تربیـت کـرده اسـت، بقیه جوانان مسجد هم بچه‌های متعهد دانشگاه یا جاهای دیگر هـستند. الآن بـسیاری از مساجد دیگر، از فعالیت این مسجد الگو گرفته‌اند و برنامه‌های آن را اجرا می‌کنند.

من با دیدن این نیروهای پرشور و سربازان مخلص، آینده اسلام و حوزه‌های علمیـه را بسیار امیدوارکننده می‌بینم. طلبه‌هایی که معنای طلبگی را دریافته‌اند و همّت خـود را برای رضای امام زمان عجّل الله تعالی فرجه الشریف و انجام وظایف صنفی متمرکز کـرده‌انـد، طلبـه‌هـایی کـه بـا تحمل همهٔ سختی‌ها و ناملایمات، با پشتکار و استقامت، در فهم و تبلیغ و تحقق دین و دفاع از ارزش‌های دینی و مبارزه با بدعت‌ها مـی‌کوشـند و زمینـه‌سـاز ظهـور حـضرت مهدی عجّل الله تعالی فرجه الشریف می‌شوند، طلبه‌هایی که مشمول عنایات خاص خدا و امام عصر عجّل الله تعالی فرجه الشریف هستند:

اذا أرادَ اللّهُ بِعَبد خَیراً فَقَّهَهُ فی الدّین[۱]؛

هرگاه خدا برای بنده‌ای خیر بخواهد او را با دین خود عمیقاً آشنا می‌گرداند.

من برای همهٔ این دوستان عزیزم که با تمام وجود، در برداشتن مسئولیت سنگین حوزه‌های علمی نقش ایفا می‌کنند و هر یک گوشه‌ای از این بار را بر دوش گرفته‌اند، از صمیم قلب دعا می‌کنم و از خدا می‌خواهم که در قیامت هم با آنان محشور باشم.

از توصیه‌های مکرر حاج آقا این بود که می‌گفت: در جبهۀ جنگ فرهنگی، همه نباید آرپی‌جی‌زن باشند، به همهٔ نیروهای متخصص نیاز هست! البته نیرو باید کارآمد باشد، نه این‌که در حملۀ اول تلف شود. هر کس که تجهیزات فعالیت فرهنگی، یعنی آشنایی با دین در حدّ کافی را در اختیار داشته باشد، متناسب با توان و ذوق خود، یک کار را عهده‌دار می‌شود؛ یکی نویسنده، یکی سخنران، یکی محقق و.. . اتفاقاً اکنون پس از ۱۵ سال بافت عمومی دوستان ما همین‌گونه است.

در جلسه‌ای که دو هفته یک‌بار داریم و تو گاهی در آن شرکت داشته‌ای، انواع و اقسام توان‌مندی‌ها مشاهده می‌شود. صمیمیت ما با هم، مرهون همین جلسه و توجه ویژه حاج آقا است. این قدر با هم صمیمی هستیم که برای استفاده از اموال یکدیگر، احتیاج به اجازه گرفتن نداریم و این قدر هوای هم‌دیگر را داریم که هیچ‌کس احساس نگرانی نمی‌کند.

حاج آقا مرتب سفارش می‌کرد که حقوق هم‌دیگر را رعایت کنیم و بهانۀ صمیمیت باعث نشود که مراعات حال هم را نکنیم. می‌گفت: «اگر کتاب امانی را به موقع تحویل ندادی، یک آسیب بزرگ به جمع وارد کرده‌ای! اعتماد را از بین برده‌ای و همه را از مزایای این حسن اعتماد محروم کرده‌ای».

***

برادر عزیزم، ۱۵ سال است که من در قم زندگی می‌کنم و طلبه هستم، در این مدّت یک لحظه از طلبگی پشیمان یا ناراضی نبوده‌ام. من گرچه مثل تو صاحب امکانات رفاهی نیستم، ولی گمان می‌کنم که بسیار بیش از تو از کاستی‌ها و کمبودهای زندگی

---

۱. کافی ج۱، ص ۳۲.

لذّت می‌برم. گرچه هنوز خانه مسکونی ندارم و اجاره‌نشینی می‌کنم، ولی افتخار شرکت در انجام وظیفهٔ سربازی امام زمان‌ عجل‌الله‌تعالی‌فرجه‌الشریف را دارم و از شعف این سربازی در پوست خود نمی‌گنجم، وقتی شنیدم علامهٔ طباطبایی هم تا اواخر عمر منزل شخصی نداشت، خیلی خیالم راحت شد. همسر من به اندازه هیچ یک از خواهرانش طلا ندارد؛ لباس و کفش اعیانی هم تا به حال نپوشیده است. ۱۰ سال در زیرزمین اجاره‌ای یک منزل کوچک زندگی کرده و ماه‌هایی که به مسافرت تبلیغی رفته‌ام، به تنهایی و بدون حضور من با مشکلات زندگی دست و پنجه نرم کرده است، ولی ده‌ها برابر بیش از همه زن‌های اشراف‌زاده و پول‌دار، احساس عزت و غرور می‌کند و به انجام وظیفهٔ شوهرداری و تربیت فرزند بر خود می‌بالد.

همسر من یک لحظه از ازدواج با من پشیمان نشده و یک بار هم گلایه نکرده است. من به داشتن چنین همسری که با تحمل انواع سرزنش‌ها، متلک‌ها و کاستی‌ها به زندگی طلبگی عشق می‌ورزد، افتخار می‌کنم و او از این‌که به قول خودش خادم سرباز امام زمان‌ عجل‌الله‌تعالی‌فرجه‌الشریف است، در پوست خود نمی‌گنجد.

روزی که این جمله را از او شنیدم مو بر اندام من راست شد، در مقابل او سر به زیر انداختم و از محضر حضرت حجت‌ عجل‌الله‌تعالی‌فرجه‌الشریف شرمنده شدم، امّا در خلوت، اشک شوق ریختم و دعایش کردم و از آن تاریخ تاکنون، هزار بار به این همه معرفت و عظمت آفرین گفته‌ام... .

بسیاری از سؤال‌های عقیدتی و ابهام‌های ذهن من به برکت همین طلبگی حل شده است و اکنون توان پاسخ‌گویی روان و قانع‌کننده به پرسش‌های جامعه را دارم. من افتخار می‌کنم که با ترجمه و تفسیر اجمالی قرآن، نهج‌البلاغه، و بسیاری از کتب حدیث آشنا هستم؛ با میزان‌الحکمه رفاقت خاص دارم؛ یک دوره آثار شهید مطهری را مطالعه کرده‌ام و آرای علمی علامه طباطبایی را درک می‌کنم.

من امروز از ارتباط فراوان با قرآن و حدیث و شخصیت‌های وارسته حوزه که موجب برکات معنوی فراوان برایم شده، به خود می‌بالم. درست است که مسئولیت من بسیار سنگین است و به قول تو کمر آدم را می‌شکند، ولی به لطف خدا امیدوارم، زیرا خدا فرموده است:

ان تَنصُروا اللّهَ یَنصُرکم وَ یُثَبّت أقدامَکم.

اگر من و تو هر روز صبح به قصد یاری دین خدا سر کار برویم، در هر کـاری کـه باشیم، خدا ما را یاری می‌کند و استوار می‌سازد. امدادهای غیبی خدا هم شامل حال مـا می‌شود. مگر فرشتگان خدا، فقط مأمور تأیید اصحاب بدر و اُحد بودند؟ همین الآن هم مؤمنان را تأیید می‌کنند و رعب در دل دشمنان می‌افکنند.

من معتقدم، همان‌گونه که برای آموزش فیزیک و ریاضی و قواعد بهداشتی، هـر ۳۰ نفر یک معلّم می‌خواهنـد، بـرای تعلـیم و تربیـت دینـی هـم، هـر ۳۰ نفـر یـک معلّـم دین‌شناس وارسته نیاز دارند. با این حساب فقط برای کشور خودمـان چنـد صـد هـزار طلبه دیگر احتیاج داریم! تو ممکن است جمعیت فـراوان طلّـاب را کـه در درس فـلان عالم بزرگ شرکت می‌کنند، دیده باشی، ولی در کنار آن باید تقاضای فراوان بـشریت را برای استفاده از روحانی ببینی. در کشور خـود مـا شـهرها، روسـتاها، ادارات، مـدارس، مساجد، هیئات، مراکز تحقیقاتی، دانشگاه‌ها و.. . همه متقاضی روحانی هستند.

در کشورهای دیگر هم، دانشگاه‌های معتبر دنیـا، متقاضـی اسـتاد اسـلام‌شناسـی یـا شیعه‌شناسی هستند، مردم و مسلمان‌های سراسر جهان به مبلّغ نیاز دارند و این در حالی است که تعداد قابل توجهی از شخصیت‌های تراز اول حوزهٔ ما در حوادث قبـل و پـس از انقلاب، یا به شهادت رسیدند و یا برحسب وظیفه به مشاغل دیگر روی آوردند.

استقبال از حوزه هم در میان جوانان بسیار کم است، هر سـال بـیش از ۱/۵ میلیـون نفر متقاضی ورود به دانشگاه هستند که چند صد هزار نفر از آنان جذب می‌شوند، ولـی اقبال نسبت به حوزه بسیار کم است و هر سال فقط چند هزار نفر در سراسر ایـران بـه آمار حوزویان افزوده می‌شود. نرخ ریزش همین تعداد اندک طلبه هم بسیار بـالا اسـت. خلاصه این‌که به نظر من نیاز به منابع انسانی و نیروهـای حـوزوی بـسیار زیـاد اسـت. پیامبراکرم صلی‌الله‌علیه‌وآله به امیرمؤمنان علیه‌السلام فرمودند:

> اگر یک نفر به‌دست تو هدایت شود، از آن‌چه خورشید بر آن مـی‌تابـد، ارزنـده‌تـر است.[۱]

۱. بحارالانوار ج۳۲، ٤٤٧.

یعنی تأمین «نیازِ به حقیقت و هدایت» برای انسان، از تأمین همهٔ نیازهای مادی ارزش‌مندتر است. همهٔ نیازهای مادی، به جسم بازگشت دارد و در ترکیب وجودی ما، جسم به منزلهٔ حیوانی است که روح ما را جابجا می‌کند. اگر انسانیت ما ضعیف، نحیف و ناتوان باشد، چه فایده از پروار کردن آن حیوان؟

***

برادر عزیزم! نیاز به تربیت در جامعهٔ امروز، بسیار روشن است و فقط کودکان و کوته‌فکران هستند که انسان را به خور و خواب و خشم و شهوت تفسیر می‌کنند. دستگاه عظیم آموزش و پرورش در همهٔ کشورها ناظر به همین نیاز تشکیل شده و باید تقویت هم بشود. کار ما طلبه‌ها هم معلّمی است. چطور شخصیت یک معلّم یا استاد دانشگاه موجّه و محترم است؟ طلبه‌ها هم به دنبال تعلیم و تربیت هستند و سطح فکر و فرهنگ جامعه را بالا می‌برند. البته نه فرهنگ لذّت‌طلبی مادی و تولید ٤٠٠ رقم پنیر یا صدها قلم شکلات و دسر و شیرینی و بستنی و محصول غذایی یا... .

این تولیدات، حاصل فرهنگ ماده‌گرا و نتیجهٔ لذّت‌جویی بشر امروز در تمدن غربی است، منظور من از فرهنگ، فرهنگ استفاده از معرفت است و توجه به ابدیت و دریافت حقیقت و تجربهٔ معنویت و رسیدن به انسانیت. منظور من از فرهنگ، فرهنگ اسلام است که به رشد نیمهٔ پنهان وجود انسان اهمیتی بسیار بیش از بهره‌گیری جسم او می‌دهد و انسان را به کام‌گیری از لذایذ و غوطه‌وری در خوشی‌ها و غفلت‌ها معنی نمی‌کند.

برادر عزیز! استاد دانشگاه معمولاً نیاز علمی دانشجوی خود را و نیاز علمی اجتماع را در نظر می‌گیرد و در وجود خود برای رفع این نیاز احساس مسئولیت می‌کند. شاید تمام همّ و غمّ او انتقال توده‌ای از اطلاعات به ذهن مخاطب است، امّا روحانی علاوه بر آن‌که وظیفهٔ ارائهٔ انبوهی از گزاره‌ها به فضای ذهن مخاطب را دارد، وظیفهٔ تربیت را نیز بر دوش دارد؛ یعنی روحانی باید با دل و جان مخاطب هم ارتباط برقرار کند و تمایلات و انگیزه‌ها و حساسیت‌ها و تصمیم‌گیری‌ها و اراده‌های او را هم تحت تأثیر قرار دهد. تعلیم و تربیت یا به قول قرآن تعلیم و تزکیه، دو وظیفهٔ همدوش برای حوزویان است که دو دغدغه و دو مسئولیت برای آن‌ها ایجاد می‌کند. معلّم موفق در کلاس درس، معلّمی است که بتواند بیشترین گزاره‌ها را با کمترین زحمت، به ذهن

دانشجوی خود سرازیر کند، امّا مربی موفق در مَسند تربیت، کسی است که بیشترین انگیزش را در جان مخاطب خود ایجاد کرده باشد.

لازم نیست یک واعظ بر سر منبر، مطالب جدید بگوید، دغدغۀ اصلی او آموزش نیست. واعظ موفق کسی است که وقتی از منبر او استفاده کردیم، تصمیم قاطع گرفته باشیم که عوض شویم و خود را درست کنیم. تأثیر کلام واعظ در تغییر اراده و تصمیم‌گیری‌های ما است. البته گاهی مطالب نو و تازه هم می‌گوید. به این ترتیب، متوجه می‌شوی که از این جهت رسالت حوزه دو برابر رسالت دانشگاه است. شاید دانشجو یا استاد دانشگاه بتواند برای خود یک «زندگی علمی» تشکیل دهد، ولی طلبه یا استاد حوزه، باید یک «زندگی گستردۀ دینی» داشته باشد و در همۀ ابعاد رشد کند. ارتباط با تودۀ مردم، اخلاق محمّدی ﷺ، تواضع، توجه به نیازهای عموم مردم، سر زدن به همسایه‌ها و خبرگیری از آن‌ها، شرکت در غم و شادی دیگران، صلۀ ارحام، سلام کردن به کودکان، پاسخ دادن به پرسش یک جوان، راهنمایی یک نیازمند، حتی تلاش برای رفع مشکلات مادی مردم و.. . ، از وظایف یک طلبه است که باید برای انجام آن وقت بگذارد. روحانی با فرهنگ عمومی ارتباط برقرار می‌کند و نمی‌تواند در یک فضای علمی تخصصی باقی بماند، زیرا دو رسالت را با هم باید انجام دهد؛ تعلیم و تربیت.

راز موفقیت پیامبراکرم ﷺ در تغییر فرهنگ جاهلیت نیز همین بود. اکنون در برخی از شهرستان‌ها و محله‌های کشور، به عیان شاهدیم که وجود یک روحانی وارستۀ عامل، چقدر در فرهنگ عمومی تأثیر داشته، هر چند آن روحانی قدرت بیان فوق‌العاده‌ای نداشته باشد و از نظر علمی متوسط باشد! آیا تنها عامل جذب مردم و تأثیرگذاری بر آن‌ها کرّ و فرّ علمی و قدرت بیان است؟ من اصلاً این‌گونه فکر نمی‌کنم. امام صادق علیه‌السلام فرمودند:

کونوا دُعاةَ النّاسِ بِغَيرِ أَلسِنَتِكم.[1]

مردم را با غیرزبان (به راه خدا) دعوت کنید.

معلوم می‌شود که تأثیرگذاری عمل در دعوت به سوی حقیقت بسیار بیش‌تر است.

---

۱. بحارالانوار ج۶۷، ص۳۰۹.

بنابراین، اگر من در ضمن کار علمی و فعالیت درسی و تحصیلی به کارهای دیگر هم می‌پردازم، بر من عیب نگیر. رهبر انقلاب با این مشغولیت کاری که دارد، برنامهٔ سرکشی به خانواده‌های شهدا و مردم مستضعف را ترک نکرده است. برای جوانان خطبهٔ عقد می‌خواند و ارتباطات مردمی فراوان دارد و همین‌ها موجب محبوبیت و تأثیرگذاری ایشان در میان مردم و جوانان است. طلبه باید همهٔ دستورات دین را با هم انجام دهد، نمی‌شود فقط به توصیهٔ علم‌آموزی عمل کند و توجه به همسایه را رها کند.

برادر عزیزم! اگر بخواهیم یک ساختمان بسازیم، به چند نیرو احتیاج داریم؟ مهندس، معمار، کارگر، لوله‌کش، برق‌کش، نقاش و.. . حال اگر بخواهیم یک جامعه اسلامی بسازیم و یک تمدن تاریخی را بر اساس اسلام بنا کنیم، به چند نیروی دین‌باورِ زمان آگاهِ وارسته احتیاج داریم؟ این نیروها از کجا باید تأمین شود؟

فرهنگ و تربیت جامعه به متولی نیاز دارد. در محیط کوچک خانواده، خدای متعال یک عنصر فرهنگی و تربیتی که مادر نام دارد را در کنار یک عنصر اقتصادی که پدر نام دارد، قرار داده و پدر را مأمور کرده تا نگرانی اقتصادی خانواده را برطرف سازد تا مادر فارغ‌البال و بدون دغدغهٔ معیشت در یک محیط آرام، به وظیفهٔ تربیت بپردازد. در محیط بزرگ جامعه، آیا به یک نهاد فرهنگی و تربیتی نیاز نیست؟

مشخص است که برای برپا ماندن این نهاد فرهنگی – تربیتی بودجه ثابتی باید در نظر گرفته شود، همانطور که تأمین نیازهای مادی به صَرف هزینه‌ای وابسته است. آن‌چه که به عنوان شهریه و کمک هزینهٔ تحصیلی به طلبه‌ها داده می‌شود پاسخ به همین نیاز است. امروزه در همه جای دنیا برای آموزش و بهینه‌سازی منابع انسانی در قالب بورس تحصیلی و فرصت مطالعاتی بودجه‌های میلیونی و میلیاردی خرج می‌شود و البته در مقابل، نیروهای توانا و کارآمدی که به‌دست می‌آیند در توسعهٔ مطلوب آن مراکز بسیار مؤثرند. به واقع بودجه‌ای که برای تحصیل طلبه‌ها از محل وجوهات شرعی قرار داده شده است بودجه‌ای است که خدای متعال و امام زمان‌عجل‌الله‌تعالی‌فرجه‌الشریف برای بورسیهٔ دانشجویان علوم دینی قرار داده‌اند تا از رهگذر آن نیروهای کارآمد و توان‌مندی تربیت شوند و در نشر دین اسلام و ترویج فرهنگ محمّدی‌صلی‌الله‌علیه‌وآله نقش ایفا کنند.

حسین جان، من هم مثل تو و مثل همهٔ دیگران علاقه دارم از همهٔ علوم سر در

بیاورم؛ فیزیک، ریاضی، پزشکی و کارگردانی بلد باشم و همهٔ هنرها و حرفه‌ها را تجربه کنم، امّا با این فعالیت بزرگی که انتخاب کرده‌ام، چقدر فرصت پرداختن به امور متفرقه را دارم؟ من فکر می‌کنم که اگر در ضمن دروس حوزوی رشتهٔ پزشکی را می‌خواندم، نه پزشک خوبی بودم و نه روحانی موفقی؛ گرچه پرستیژ اجتماعی و پُز ویژه‌ای برای خود به‌دست آورده بودم. من از این‌که ریاضی و شیمی بلد نیستم، احساس حقارت نمی‌کنم و از این‌که دانشگاه نرفته‌ام، پشیمان نیستم و غصّه نمی‌خورم، زیرا یک مسئولیت مهمّ دیگر را انجام می‌دهم، مگر با یک دست چند هندوانه می‌توان برداشت؟

روحانیت تنها نهاد اجتماعی‌ای است که خداوند مستقیماً برای تأمین کادر آن اقدام کرده است. خدای جهان برای نیاز جامعه به کسب و تجارت یا پزشکی و مهندسی یا رانندگی و آهنگری، به صورت مستقیم نیرو نفرستاده است، امّا برای رفع نیاز بشر به دین، اخلاق و معنویت ۱۲۴۰۰۰ انسان صالح، ارسال داشته و آن‌ها را به گونه‌های مختلف تأیید و هدایت کرده است.

روحانیت تنها نهاد اجتماعی‌ای است که خداوند به تکمیل نیروی آن فرمان داده است و در آیه ۱۲۲ سوره توبه فرموده است:

ما کانَ المُؤمنونَ لِینفِروا کافّةً، فَلَولا نَفَرَ من کلِّ فِرقَة مِنهُم طائِفَةٌ لِیتَفَقَّهوا فی الدّینِ وَ لِیُنذِروا قَومَهُم إذا رَجَعوا إلَیهِم لَعَلَّهُم یحذَرون؛

همهٔ مؤمنان که نمی‌توانند از خانه و کاشانه خود کوچ کنند (و به تأمین این نیاز بپردازند)، ولی لااقل باید در میان جامعه از هر گروهی دسته‌ای کوچ کنند، تا با دین خدا آشنایی عمیق پیدا کنند و پس از آن‌که به سوی قوم خود بازگشتند، آن‌ها را از خدا بترسانند، شاید که آن‌ها حذر کنند.

در این آیه خدا به تشکیل یک صنف و نهاد اجتماعی فرمان داده، نهادی که مسئولیت فهم عمیق دین و پاسداری از آن را بر عهده داشته باشد و در ارتباط با مردم، اخلاق عملی آن‌ها را اصلاح کند و معرفت آن‌ها به خدا را افزون کند. فهم دین، تبلیغ دین، اجرای دین و دفاع از دین، وظایف این نهاد است که خداوند به تشکیل آن امر کرده است.

من امروز به شجره‌نامه صنفی خود که به‌دست قدرت خدا مهره‌چینی شده است،

افتخار می‌کنم. عالمان ربّانی و مردان خدا در شمار پدران صنفی طلّاب علوم دینی هستند. کتاب‌ها و رساله‌هایی که دربارهٔ عالمان بزرگ اسلام نوشته شده، نشان می‌دهد که همه آن‌ها دورهٔ طلبگی را گذرانیده‌اند و سپس در شمار عالمان بزرگ قرار گرفته‌اند. طلبگی سلسله‌ای است متصل به عالمان بزرگ تا دورهٔ امامان و سپس خود امامان، و امامان خود ادامه‌دهندهٔ وجودی و تربیتی پیامبران هستند، نسب‌نامهٔ طلّاب به مردان بزرگ تاریخ منتهی می‌شود و صف طولانی روحانیت تاریخ، قافله‌سالاری مانند نوح علیه‌السلام و ابراهیم علیه‌السلام دارد.

طلبه از نظر صنفی و شغلی از تبار پیامبران است و سلالهٔ ابراهیم علیه‌السلام، موسی علیه‌السلام، عسیی علیه‌السلام، محمّد صلی‌الله‌علیه‌وآله و وارث علی علیه‌السلام، فاطمه علیهاالسلام و حسین علیه‌السلام... و این بسیار افتخارآمیز است و مسئولیت آفرین. **العُلَماءُ وَرَثَةُ الأنبیاء.**

نیاکان صنفی من انبیا و اولیا هستند؛ یعنی وظایفی را که آن‌ها بر دوش داشته‌اند و خدمتی را که آن‌ها در جامعه انجام می‌داده‌اند، امروز من بر عهده گرفته‌ام. پیامبران خدا به واسطهٔ وحی با پیام خدا آشنا شدند، ما نیز در دورهٔ تحصیل خود با سخن خدا آشنا می‌شویم. پیامبران، مردم را به خدا و تقوی دعوت می‌کردند، و سخن خدا را به مردم انتقال می‌دادند، ما هم همین خدمت اجتماعی را برگزیده‌ایم. پیامبران در راه دفاع از دین و تحقق ارزش‌های الهی کوشیدند، وظیفهٔ ما نیز همین است. پیامبران به تعلیم و تربیت و هدایت مردم پرداختند. ما هم در همین مسیر گام برمی‌داریم. پیامبران بدون توقع پاداش، در معرض آزار و توهین و تمسخر مردم قرار گرفتند، ما هم باید انتظار این همه را داشته باشیم و تحمل آن را از پیامبران بیاموزیم، پس اگر گفتم که همکار امام زمان عجل‌الله‌تعالی‌فرجه هستم، گزافه نگفتم، تعجب نکن. من افتخار می‌کنم که از ذرّیهٔ صنفی اولیای برگزیدهٔ خدا هستم و تو هم دعا کن که خلف صالحی باشم.

از میان همهٔ نعمت‌ها، خدا تنها بر نعمت بعثت پیامبر منّت گذاشته است، و فقط این یک نعمت را به رخ انسان کشیده است. بعثت پیامبر برای تلاوت آیات بر مردم و تزکیه و تعلیم آن‌ها است، و مگر امروز وظیفهٔ من غیر از این است؟

خدمتی که من باید به جامعه عرضه کنم، رفع مهم‌ترین و حیاتی‌ترین نیاز انسان‌ها است. نیاز انسان به معنا، نیاز انسان به انسانیت، نیاز انسان به خدا، نیاز انسان به آسمان، و نیاز انسان به هدایت... و من باید مردم را با مهم‌ترین حقیقت هستی، یعنی خدا آشنا کنم.

اگر ارزش علوم را به موضوعشان بدانیم، علوم حوزوی ارزش‌مندترین علوم هستند،

مثلاً یک دبّاغ با پوست حیوان مرده سروکار دارد، موضوع کار یک پزشک، جسم انسان زنده است، امّا موضوع علوم حوزوی خداست و روح انسان که برترین موضوعات است. البته مشخص است که علمِ بدون عمل وبال گردن انسان و حجاب اکبر است، ولی به هر حال عمل بدون علم و معرفت هم ارزش کامل ندارد، به قول حضرت امام باید وارد این حجاب شد تا آن را درید.

چند روز پیش پسر حاج عبداللّه را دیدم که سال گذشته در دانشگاه قبول شده بود. می‌گفت علاقه دارم که به حوزه بیایم و در آن‌جا مشغول شوم. چند ساعت با هم صحبت کردیم. هدف اصلی او از آمدن به حوزه، آشنایی با محتوای دین و قرار گرفتن در محیط خودسازی بود. می‌گفت محیط دانشگاه ما، برای رشد و تکاملِ معنوی مناسب نیست و آدم گرفتار غفلت می‌شود. من ضمن این‌که با دیدگاه او مخالفت کردم، او را در انتخاب حوزه تشویق کردم. به او گفتم: «من هم اوایل فکر می‌کردم با ورود به حوزه و قرار گرفتن در مدرسهٔ علمیه از شر شیطان و هوای نفس خلاص می‌شوم. امّا شیطان هم با من به حوزه آمد و الآن هم دارد با من درس می‌خواند!» **شَیطانُ العُلَماءِ أعلَمُ الشَّیاطین، شَیطانُ الفُقَهاءِ أفقَهُ الشَّیاطین، شَیطانُ الزُّهّادِ أزهَدُ الشَّیاطین.**

اگر وظیفه ما خواندن درس دانشگاه باشد، رها کردن دانشگاه و رفتن به حوزه، خودش تبعیت از شیطان است، نه اطاعت از خدا و انجام وظیفه.

خودسازی با اطاعت فرمان خدا و بندگی خالصانه حاصل می‌شود، نه با تغییر محیط. به علاوه، اگر تو در محیط دیگری هستی که برای مبارزه با هوای نفس زحمت بیش‌تری را باید متحمل شوی، به همان نسبت رشد بیشتری هم می‌کنی و تلاش بیشتر ثمرهٔ فراوان‌تری برای تو دارد.

خدای شکور أجر نیکوکاران را ضایع نمی‌گرداند و مقدار سعی تو را در مقایسه با کسی که در محیط پاک‌تری است می‌بیند و ارج می‌نهد. چه بسا کاسب یا پینه‌دوزی که از نظر درجات معنوی و رشد انسانی از مرجع تقلید و آیه اللّه العظمی جلوتر باشد. بندگی خدا به اسم، عنوان و شهرت نیست، بلکه به معرفت و اطاعت است که با عمل حاصل می‌شود.

این که می‌گویی به حوزه می‌روم تا خودسازی کنم، گرچه نشان از نگرانی بسیار مبارکی در وجود تو دارد و علامت زنده بودن فطرت خداجویی و حقیقت‌طلبی در نهاد تو است، امّا باید این‌گونه تکمیل شود که وظیفهٔ خودسازی فقط وظیفهٔ حوزویان نیست. ما، قبل از آن‌که به حوزه بیاییم وظیفهٔ خودسازی داشته‌ایم. حتی اگر حوزه هم

نمی‌آمدیم و شغل دیگری می‌داشتیم، می‌توانستیم و می‌بایست که خودسازی کنیم. بسیاری از اصحاب پیامبراکرم صلی الله علیه و آله مشاغل سادهٔ اجتماعی داشتند، ولی درجات بلند معرفت و معنویت را هم پیموده بودند. مگر ابوذر غفاری جز یک روستایی ساده بود؟ مگر میثم تمار خرمافروش نبود؟ در عصر خودمان، پیر پالان‌دوز، شیخ رجبعلی خیاط، مرحوم حدّاد و دیگران، مگر جزو اولیای خدا نبودند؟ پس وظیفهٔ تهذیب نفس مربوط به بُعد انسانی ماست، نه بُعد صنفی، گرچه تأیید می‌کنم که زمینه‌های رشد معنوی در حوزه فراهم‌تر است، تذکر مستمر، فراغت بال، ارتباط با شخصیت‌های وارسته، انس با منابع مهمّ معرفت و.. . در این زمینه‌سازی مؤثر هستند».

امّا با این همه، او را به ورود به حوزه تشویق کردم. علی‌رغم این‌که از نیاز دانشگاه به نیروهای متدین و متخصص آگاه هستم، علی‌رغم این‌که اهمیت رشتهٔ تحصیلی او را هم به‌خوبی می‌دانم؛ می‌دانی چرا؟

چون اولاً نیاز حوزه را به داشتن نیروی کارآمد، بسیار بیشتر از دانشگاه می‌دانم. ثانیاً موانع ورود به حوزه آن‌قدر زیاد است که با این همه نیاز، در جذب علاقه‌مندان ناکام است. دانشگاه بالاخره نیروی خود را جذب می‌کند، امّا حوزه، بسیاری از موجودی خود را هم از دست می‌دهد، اگر روزی به پزشک یا مهندس نیاز داشته باشیم، از سایر کشورها هم می‌توانیم تأمین کنیم؛ مثل آن‌که در زمان جنگ پزشک پاکستانی و تایلندی در کشور ما، فراوان بود. امّا برای تأمین نیاز به روحانی به کجا باید رو بیاوریم؟

علاوه بر این نیروی متعهدی که باید به دانشگاه راه یابد و متخصص بسیجی گردد، به همّت عالمان وارسته تربیت می‌شود. به او گفتم: «تو اگر به دانشگاه بروی تنها یک نیرو برای دفاع از اسلام هستی، ولی اگر در حوزه موفقیت پیدا کنی، می‌توانی ده‌ها نیرو برای حمایت از مکتب اهل‌بیت علیهم السلام تربیت کنی.

سخنم خیلی طولانی شد. إن شاء اللّه حوصلهات سر نرفته باشد. راستش علاقهٔ تو به این مباحث، مرا وادار به پرگویی می‌کند. امیدوارم به زودی تو را ببینم و از نزدیک با هم گفت و گو کنیم. کتاب ارزش‌مند **حوزه** اثر استاد مصباح و نیز کتاب **حوزه و روحانیت** اثر مقام معظم رهبری را برایت ارسال می‌کنم. در اوقات فراغت آن را مطالعه کن و نظراتت را برایم بنویس. به همهٔ بستگان هم سلام برسان.

برادرت، محمّد



باز اندیشی در دانش نحو

متجاوز از یک هزار سال است کـه اندیـشمندان و صـاحب‌نظـران پیرامـون علـم نحـو، وظایف و مسائل آن، تأمل و قلم‌فرسایی کرده‌اند.

رنج و زحمتی که اسلاف ما در تحقیق و تفحـص و ابتکـار و نـوآوری در مباحـث نحوی متحمل شدند، اینک دشواری‌هـای حرکـت مـا را همـوار نمـوده و مـا را وارث سرمایه‌ای ارزشمند و اندوخته‌ای گران‌قدر ساخته، به گونه‌ای که امروزه هـیچ محقـق و متتبع ادبیات عرب، بدون غور و تعمّق در متون کهن ادبیات تازی، شایستگی اظهار نظر و قضاوت در مسائل آن را ندارد. ولی نه آنگونه کـه علـم نحـو، از هـر جهـت، کمـال مطلوب خویش را یافته و سخن نهایی پیرامون آن گفته شده و از تکامل و بالندگی بـاز ایستاده باشد. که امروز نیز دریچهٔ دقت و پویش بر روی باریک‌اندیشان و جستجوگران مفتوح و راه برای تأمل بیشتر و کاوش دقیق‌تر گشاده، و پیـشرفت و تکامـل علـم ادب ممکن، مطلوب و بلکه ضروری است.

باری، هر کس قصد تحقیق و بنای مساعدت در تسریع حرکت نحـو و علـوم دیگـر را دارد، لازم است علاوه بر تتبع و دقت در آثار گذشتگان عمیقاً به تأمل و تفکر پـردازد، زیـرا فرآورده‌های تحقیقی آنگاه کامل و مقبول اهل نظر است که واجد دو خصوصیت باشد:

ـ اوّل: تتبّع و تفحص کافی در منابع موجود.

ـ دوّم: اندیشهٔ متعالی، عمیق و مستقل در شیوه‌ها، گزاره‌هـا، اسـتدلال‌هـا و راه‌هـای ارائه و عرضه علوم و نقد و بررسی منصفانه و موشکافانه در این میان.

آنچه پی‌آیند این مقدّمه می‌گردد، مجموعه‌ای است از آرا و نظرات برخی اهل دقّت کـه از کتاب‌ها و مقالات و گفتگوهای مختلف ـ به طور نـاقص ـ تهیـه گـشته و نویـسنده تنهـا

عهده‌دار جمع‌آوری و پیوند میان آنها می‌باشد و به قـصد مـساعدت در تعـالی دانـش ادب تنظیم و به‌جهت جلب آرا و نظرات و انتقادات، به محضر ارباب نظر تقدیم می‌گردد.

مؤلف هرگز ادّعا ندارد، آنچه در این مقال می‌آورد، سـخنی بـدیع یـا نتیجـهٔ تتبّعـی وسیع و تفحصی عمیق در آثار بزرگان و اندیشوران و اهل نظر است. بلکه این مختـصر را ـ هر چند ابتدایی یا تکراری ـ در بهبود وضعیت موجود و اصلاح برخی نارسایی‌هـا مفید و مؤثر می‌داند و پیشاپیش به نقایص و معایـب و کاسـتی‌هـای آن اعتـراف دارد و آرای محققان و شایستگان را به توجه و ملاحظه می‌طلبد.

علوم ادبی، گزارش و تحلیل استعمالات

هر کلمه ـ به تنهـایی و بـدون در نظـر گـرفتن کلمـات دیگـر ـ دارای خـصوصیات و ویژگی‌هایی است. آنچه در علم صرف بیان می‌شود، احوال و خصوصیات ساختار کلمه است، آنگاه که تنها و مستقل مورد بررسی قرار گیرد. بیان احکام یک کلمه، آنگاه که بـه تنهایی مورد بررسی واقع شود «تجزیه» نام دارد. مثلا کلمه «الشاهد» اسمی است ثلاثـی، مزید، صحیح، سالم، مشتق، متصرف، مفرد، منصرف و.. .

همین کلمه هنگامی‌که با کلمات دیگر ترکیب شود، احکام جدیدی پیدا می‌کنـد کـه در زبان عربی، این احکام غالباً موجب تغییر یا تغییراتی در کلمه می‌گـردد. مـثلاً کلمـه «الشاهد» در ترکیب «قام الشاهدُ» فاعل و مرفوع و در ترکیب «عرفت الشاهدَ» مفعـول و منصوب و در ترکیب «عینُ الشاهدِ» مضاف الیه و مجرور است. در حالی کـه بـدون در نظر گرفتن کلمات دیگر نه عنوان فاعل دارد، نه مفعول، و نـه مـضاف الیـه، نـه مرفـوع است، نه منصوب و نه مجرور. بررسی نقش یک کلمه در ترکیبـات «ترکیـب» نـام دارد. در ترکیب عبارات عربی برای هر کلمه عنوانی ذکر می‌گردد که اعراب آنرا نیز مشخص کند. علم نحو عهده دار بیان تغییراتی است که به سبب پیوند و ترکیب کلمات، در کلمه ایجاد می‌شود.

صرف و نحو ـ و بسیاری از علوم ادب ـ علومی هستند کـه قبـل از آنکـه مـدوّن و مکتوب گردند، و به عنوان «علم» شناخته شوند، توسط اهل زبان بـه گونـه‌ای ارتکـازی به کار گرفته می‌شدند و این، از جهتی مهم‌ترین خصوصیت ایـن علـوم اسـت. در ایـن مقال سخن، بیشتر پیرامون «نحو» است. امّا بسیاری از احکامی که بیـان مـی‌شـود قابـل تعمیم و تسرّی به علوم دیگر نیز می‌باشد.

«نحو» علمی است که پس از استعمال کلام، از سوی اهل زبـان تنظـیم و در اختیـار عالمان قرار گرفته است، علمی که قراردادها و اعتبارات اهل زبان را کشف، جمـع‌آوری و ارائه نموده است، علمی که استعمالات زبان عرب را تحلیل و قواعد عامّ[۱] حاکم بر آن را یافته و عرضه نموده است.

نحویان اجازه ندارند بر اساس استحسانات عقلی، از پیش خود قواعد مناسبی بـرای زبان، وضع و استعمال آن‌را توصیه نمایند. چنین رویه‌ای، تغییر زبان و ایجاد یـک زبـان جدید است و به حال استعمالات گذشته اهل زبان سودمند نیست. مثلاً این پیشنهاد کـه ما، اسامی غیر منصرف زبان عربی را نیز همچـون اسـامی منـصرف بـا کـسره و تنـوین استعمال کنیم، پیشنهاد مناسبی است که با قیاس و استحـسان عقلـی هماهنـگ اسـت و همگونی و یکرنگی کلمات زبان عربی را در پی دارد. امّا چـه کنـیم کـه عـرب تـاکنون چنین نکرده و در استعمالات خود تنوین و کسره را بر اسامی غیرمنصرف حرام دانـسته است. حتّی اگر فرض کنیم عرب زبان از این پس بر طبق قرارداد جدید عمل کند، بیـان قواعد و اصول حاکم بر متون گذشتهٔ عربی ـ که محلّ احتیاج ماست ـ ضرورت دارد.

اگر در صدد ایجاد زبان جدیدی، صد در صد قانون‌مند و هماهنـگ هـستیم، همـان بهتر که اشتغال به نحو را رها سازیم و به اصحاب زبان «اسپرانتو» بپیوندیم.. .

انکار نمی‌توان کـرد کـه زبـان در طـول قـرون و ادوار متمـادی، دچـار تغییـرات و نوساناتی می‌شود. برخی از انواع استعمالات، منسوخ و برخی دیگر، متداول می‌گـردد و قواعد و احکام جدیدی می‌طلبد. امّا مهم‌ترین نیاز ما انسان‌ها ـ که همانا نیاز به وحی و کلام الهی است ـ ایجاب می‌کند که حتّی در صورت نسخ کامل زبان عربـی و پیـدایش عربی جدیدی که کمترین اشتراک را با زبان قـرآن و روایـات دارد، در صـدد آمـوختن قواعد عربی چهارده قرن پیش و فهم کامل متون عصر نزول وحی باشیم.

نحوی، عهده‌دار وظیفهٔ «کشف» قواعد و اصول حاکم بر اسـتعمالات پیـشین عربـی است. قواعد و اصولی که عرب جاهلی بدون آنکه تفـصیلاً آنهـا را بـشناسد، ارتکـازاً و بدون توجه، به آنها پای‌بند بوده و همین ارتکاز و ذائقهٔ خویش را معیار تمیز صـحیح از سقیم می‌دانسته است. عرب جاهلی برای تشخیص سخن برتر و اثر ادبی کاملتر، اسـتناد

---

۱. پیرامون قید «عام» در آینده سخنی خواهد آمد.

به شیرینی، دل انگیزی، دل‌نشینی و جذابیت آن می‌کرده، بدون آنکه بداند این شیرینی و دل‌نشینی از کجا ناشی شده است و چه عامل مشخصی در آن تأثیر دارد؟

عرب جاهلی، فاعل را مرفوع استعمال می‌کند. رفع فاعل نه امری فطری است و نه حقیقتی تکوینی. قراردادی عرفی است که به مرور، در میان اهل زبان شکل گرفته و بدون توجه، اعمال می‌شود. اگر اهل زبان بر اثر شرایط اجتماعی خاصّی، فاعل را همیشه مجرور استعمال می‌کردند، هیچ حادثه‌ای در عالم تکوین رخ نمی‌داد و ما نیز اینک تابع آن استعمال بودیم.

از این جهت نحوی، به دنبال تفسیر و تحلیل استعمالات و «کشف» آن قراردادها است و حق تغییر و تبدیل آن را ندارد و همیشه لسان حال او این است که «عرب چنین استعمال کرده، ما هم چنین می‌کنیم.»

امّا این نکته نیز قابل انکار نیست که گزارش از یک واقعیت، همیشه واحد نیست. صحنه‌ای که در معرض رؤیت افراد مختلف قرار گیرد، به تناسب سلایق آن افراد، متفاوت تفسیر می‌شود و شاید همهٔ این تفسیرها و تحلیل‌ها، صحیح و مطابق واقع باشد. امّا نحوهٔ بیان و شیوه ارائهٔ آن در مواردی دارای تفاوت و اختلاف باشد.

نحوی، ضوابط عامّی که عرب، ناآگاهانه التزام بدانها را پذیرفته کشف می‌کند و آنگاه مطابق ذوق و سلیقهٔ خود از آن حکایت می‌نماید. نحوی دیگری نیز ممکن است همین ضوابط را به گونه‌ای دیگر حکایت کند و تحلیل و تفسیر جدیدی ارائه دهد. نحویان، متعهدند از محدودهٔ استعمال عرب خارج نشوند. امّا متعهد نیستند که از یکدیگر تبعیت نمایند و هرگز نباید بگویند نحویان چنین گفته‌اند ما هم چنین می‌گوییم. خلاصه آنکه نحوی خود را در شیوهٔ بیان آنچه می‌یابد، آزاد و مختار می‌بیند و تنها ملتزم به مطابقت با استعمال عرب است.

از میان تحلیل‌ها و تفسیرهایی که نحویان دربارهٔ استعمالات زبان ارائه می‌دهند، هر کدام واجد دو خصوصیت زیر باشد برگزیده‌تر و مقبول‌تر است.

اوّل: صحّت و مطابقت با واقع.

دوّم: سادگی و بساطت در مقایسه با دیگر تفاسیر.

این دو ملاک و معیار، ترازوی سنجش عمل نحوی است. «صحّت» یک تحلیل به منزلهٔ رسیدن به مقصد و درک مطلوب است و «سادگی» آن تحلیل، زودتر رسیدن به مقصد، انتخاب طریق میان‌بر، صرف هزینهٔ اندک و به کار گرفتن توان کمتر.

مثلاً مؤلف کتاب «تجدید النحو» به تبعیت از مکتب نحوی کوفی معتقد است «کان» و اخوات آن به مانند دیگر افعال، فعل تامّه و محتاج فاعل هستند. در این صورت اسم مرفوعِ پس از آنها فاعل، و اسم منصوب، به عنوان حال ترکیب می‌شود. مثلاً در مثال «کانَ محمّدٌ مسافراً»، کلمهٔ محمّد، فاعلِ «کان» و «مسافر» حال برای آن است.

بی‌شک اصل استعمال این عبارت ـ کانَ محمّدٌ مسافراً ـ و مقبولیت آن نزد عرب مورد اتفاق نحویان است. اینک بر عهدهٔ نحوی است تا تحلیل و تفسیر مناسبی از متد استعمال عرب ارائه دهد، رفع و نصب محمد و مسافر را توجیه و تحلیل نماید و نقش هر یک را بیان کند به گونه‌ای که به معنا خللی وارد نگردد.

نحویان بصری برای توجیه این عبارت اقدام به تأسیس یک بابِ جدید در نحو تحت عنوان «افعال ناقصه» نموده‌اند که شرایط و ویژگی‌های خاصّ خود را دارد. بدین ترتیب افعال را به دو گروه تامّه و ناقصه تقسیم کرده‌اند. قاعده عامّ «هرفعلی فاعل دارد» را مخدوش ساخته‌اند و اعراب جدیدی (نصب) به خبر نسبت داده‌اند. در مقابل، نحویان کوفه برای تحلیل این عبارت، مبتلای به هیچ‌یک از این سه نیستند. در نزد کوفیان، خبر همواره مرفوع و فعل، همواره تامّه و محتاج فاعل است؛ راهی کوتاه‌تر و توجیه و تفسیری ساده‌تر که ما را به تأسیس ابواب جدید و اختراع قواعد بدیع دچار نسازد.

مؤلف «تجدید النحو» مشابه همین رویه را در حروف مشبهٔ به لیس، افعال مقاربه، افعال قلوب، افعال سه مفعولی، و برخی از دیگر ابواب نحوی جاری کرده است.[1] ما اینک در صحّت و سقم این ترکیب‌ها قضاوتی نداریم، اما بر آنیم در صورتی که این فرضیه از میدان تمامی اشکالات و انتقادات سرفراز بیرون‌آید، از آن جهت که محتاج مؤونهٔ کمتری است بر دیگری اولویت دارد و شایسته است در مقام مقایسه و داوری برگزیده گردد و از این پس توصیه و اعمال شود.

هم از این روست که علم نحو همچنان قابلیت تکامل و پیشرفت را دارد. اگر امروزه ما به علم نحو، این‌گونه نظر کنیم و آنرا مستعد پیشرفت و شایستهٔ تلخیص و تهذیب بدانیم و خود را همچون واضعانِ علم نحو، سزاوارِ اظهار نظر و تجزیه و تحلیل مستقل استعمالات عربی ببینیم، می‌توانیم با تقلیل قواعد نحوی و تداخل ابواب آن و حذف زوائد، مدّت تحصیل آن را کوتاه‌تر و هزینهٔ لازم برای آنرا کمتر نماییم و مبتلای به اکل از قفا نشویم.

---

۱. تجدید النحو، شوقی ضیف، نشر ادب حوزه، ص ۲۳ ـ ۱۱.

اگر به نحو چنین بنگریم، شاید به جای تألیف شرح‌ها، توضیح‌ها و حواشی برای متون کهن، و یا تغییر صورت ظاهری کتب، اقدامی مناسب در جهت اصلاح اساسی ساختار مباحث نحوی نماییم و گمان می‌رود این اقدام رتبتاً بر اصلاح کتب درسی از نظر آموزشی مقدّم باشد.

کتاب درسی باید بیانی ساده و گویا داشته، دچار تطویل ممل یا ایجاز مخل، تعقید یا اختلاف نباشد. مطالب هر درس فقط بر دروس گذشته مبتنی باشد، کاربرد عملی هر درس و ثمرات آن قبلاً روشن شود، از مثال‌های متنوع و گویا ـ در قالب‌های مختلف ـ بهره گیرد و به مثال‌های کلیشه‌ای و تکراری بسنده ننماید، جغرافیا و جایگاه منطقی هر بحث در آن به دانش‌پژوه گوشزد شود، خلاصهٔ هر درس پس از آن یا در انتهای کتاب ذکر گردد و در لابلای درس‌ها از انواع جدول، شکل، نمودار، تقسیم بندی‌های درختی و هر چه فهم مطلب را آسان می‌نماید، استفاده شده باشد، دارای مراحل و حلقات مناسب باشد و.. .

امّا همهٔ این توجّهات ـ که به مقام اثبات مربوط است ـ در صورتی موجّه و مقبول است که قبلاً محتوای مناسبی برای آموزش تدوین و مهیا شود که ثبوتاً پیراسته از زوائد و آراسته به استدلال‌ها و تحلیل‌های شایسته باشد.

البته این سخن بدین معنا نیست که تا رسیدن به چنین هدفی دست به کار اصلاح کتب درسی نشویم و روش‌های صحیح آموزشی را در تدوین کتب درسی نحو نادیده بگیریم، بلکه سخن در تقدم رتبی و اولویت واقعی است. سخن در این است که ادیبان محقق و اندیشمند، نهایت همّت خویش را فهم کلام نحویان گذشته و ارائهٔ برداشت‌های آنان قرار ندهند و برای خود نیز هم‌عرض پیشینیان، حق اظهار نظر و بیان عقیده قائل شوند و در صدد تهذیب و تکامل علم نحو برآیند و بر فرضِ قدم نهادن در چنین مسیری از کم و زیاد شدن برخی از ابواب، یا حذف بسیاری از قواعد، یا تغییر تعاریف و اصطلاحات، واهمه‌ای نداشته باشند. زیرا چنانچه این همه بر اساس استدلال متین و منطق مستحکم صورت پذیرد، خدمتی بس ارجمند به دانش پژوهان این رشته ارائه شده است.

امّا این دغدغه که «در صورت ظهور چنین تحوّلی بسیاری از عناوین نحوی به کار رفته در متون علمی فقهی، اصولی، تفسیری، لغوی و.. . برای نسل آینده بی‌معنی و نامأنوس می‌گردد» (مثلاً اگر سخن مؤلف «تجدید النحو» را بپذیریم «فعل ناقص»

بی‌معنی میشود حال آنکه در بسیاری از کتب علمی به مناسبت‌های مختلف از افعال ناقصه ذکری به میان آمده و یا در ترکیب آیات و عبارات تاکنون از این اصطلاح بارها استفاده شده، ما نیز نیازمند استفاده از این کتب و فهم محتوای آن هستیم،. . .)

این دغدغه گرچه، توجه بجا و شایستهٔ تأملی است، امّا نظر به این نکته نیز ضروری است که این نقطهٔ ضعف در مقایسه با فوائد بی‌شماری که از آن تحوّل انتظار می‌رود بسیار ناچیز و حقیر است. آنچه در طبّ قدیم یا هیأت بطلمیوس رخ داد مگر شبیه همین تحوّل نبود؟ مگر علمای امروز طبّ و هیأت از اصطلاحات و تعاریف ومسائل علوم قدیم بهره نمی‌برند؟ آنچه در این علوم واقع شد نهایتاً به سود کاروان دانش تمام شد. یقیناً هر تحوّل و دگرگونی در نحو قدیم نیز همین فایده را دارد و بیش از آنچه در آن علوم رخ داده، ضایعه نخواهد داشت.

لذا نحوی به هدف شناخت سخن صحیح از سقیم و کشف معیارها و موازینی که استعمال درست عبارات عربی را بیاموزد و توجیه مناسبی برای استعمالات عرب گردد به دنبال کوتاه‌ترین و مؤثرترین تحلیل‌ها و روش‌ها، نسبت به إعمال هرگونه تصرّفی در نحو موجود مختار است؛ راهی که حوزه‌های غیر شیعی مدّتی است آغاز کرده و آثار ارزشمندی نیز از خود بر جای نهاده است[1].

---

۱. در فرهنگ اسلامی، نخستین بانگ اعتراضی که علیه نحو به گوش رسید از اندلس برخاست. حدود هفت‌صد سال پیش، ابن مضاء قرطبی کتابی به عنوان «الردّعلی النحاه» نگاشت و در آن برخی از اصول نحوی، خاصّه قضیهٔ عامل را مردود شمارد. امّا کتاب ابن مضاء تا سدهٔ اخیر چندان مورد توجّه قرار نگرفت و پس از خود او نیز دیگر کسی اقدامی جدّی در ادامه راه او نکرد و نحو همچنان یکّه‌تاز مدارس و مساجد بود. تا اینکه در دهه‌های اخیر دانشمندان، اندک‌اندک به بازنگری در ساختمان نحو همّت گماردند. کوشش‌های این دانشمندان، حدود چهل سال پیش، در مصر به اوج خود رسید و ابراهیم مصطفی قواعدی تازه در کتاب «احیاء النحو» به وزارت فرهنگ مصر تقدیم کرد. پیشنهادهای او، که به تأیید ادیبان زمان و فرهنگستان قاهره رسیده بود، برای اجرا به مدارس مصر و از آنجا به مدارس چند کشور دیگر ابلاغ شد. امّا معارضه با آن برنامه چندان شدید بود که وزارت فرهنگ، آن را پیش از آنکه جامهٔ عمل بپوشد، باز پس گرفت. با این‌همه، نه ابراهیم مصطفی، مأیوس شد و نه محققان جوانی که دشواری‌های آموزش زبان را دریافته بودند. کار آنان ادامه یافت و در نقاط گوناگون جهان، خاصه در اروپا و آمریکا به کشف راه‌های نوینی نیز موفق شد. اینک پژوهندگان عرب و غیر عرب، با استفاده از زبان‌شناسی و دستور مقارن، به بازنگری در ساختمان زبان عربی مشغول‌اند و آثار خود را پیوسته به زبان‌های گوناگون انتشار می‌دهند.» (آذرتاش آذرنوش، آموزش زبان عربی، ج۱، مقدمه)

شیوه عمل نحویان

شیوه عمل نحویان چیزی شبیه روش کار دانـشمندان علـوم تجربـی اسـت. دانـشمندان علوم طبیعی به دنبال کشف حقایق تکوینی عالَم و قواعد عام حاکم بر طبیعـت و بـرای تحلیل و تفسیر رخدادهای طبیعی فرضیه‌پروری و آزمایش می‌کنند. نحویان هم به دنبال کشف قراردادهای عرب جاهلی و قواعد عام حاکم بر کلام او و برای تحلیـل و تفـسیر استعمالات اصیل عرب و پیروی از آن نظریه‌پردازی و آزمایش می‌کنند.

نحوی وظیفه دارد پس از بیان هر قاعده و اصلی، از آن دفاع کند و نـشان دهـد کـه استعمالات زبان عربی بر محور آن می‌گردد و جز به میزان ضرورت و در حد اسـتثنا از آن تخلّف نشده است. پس وظیفهٔ اصلی نحوی بیـان قواعـد کلـی اسـت و بـه تبـع آن مسئولیت توجیه استعمالات مخالف و دفاع از آن قواعد را در موارد نقض دارد. در ایـن میان لازم است نحوی همیشه «کلی‌ترین قواعد» را جستجو نماید و تلاش کند تـا نحـو را در «کمترین قواعد» خلاصه سازد.

اساسی‌ترین اصول علم نحو عبارت‌اند از «کل فاعل و مبتـدا و خبـر مرفـوع»، «کـل مفعول منصوب» و «کل مضاف الیه مجرور». در آغاز، نحوی کوشش می‌کنـد بـر مبنـای همین قواعد و اصول عام، استعمالات عربی را بررسی کند و بسیار علاقه‌مند اسـت کـه همین احکام کلّی، پاسخ‌گوی تمامی مشکلات او باشد. امّا علی‌رغم میل باطنی او، عرب در موارد زیادی خلاف این قواعد را نیز استعمال نموده است؛ مـثلاً در جملـه «ان اللّـه علیمٌ حکیمٌ» و مانند آن اسم «إنّ» ـ هر چند تعریف مبتدا بر آن صادق اسـت ـ در میـان اهل زبان، منصوب استعمال شده. همین امر نحویان را به تدوین فصل مستقلی در بـاب حروف مشبهۀ بالفعل مضطر نموده است. یا در مواردی با حذف حـرف جـرّ اعـراب اسـم مجرور، توسط اهل زبان تبدیل به نصب شده. نحویان قلباً از اینگونه اقدامات ناراضـی‌انـد و بسیار مناسب می‌دانند آنچه اراده شده، ذکر گردد. امّا عرب همیشه به تمـایلات نحویـان پاسخ مثبت نمی‌دهد. لذا ارباب نحو به تأسیس باب مستقلی تحت عنـوان «منـصوب بـه نزع خافض» آنهم در شرایط کـاملاً اضـطراری گـردن مـی‌نهنـد. بـه تعبیـر دیگـر اگـر امـر استعمالات زبان عربی به دست نحویان و تحت حکومت آنان بود هرگز به احدی از عرب، اجازه نمی‌دادند اسم مجرور را با نزع خافض، منصوب کند. بلکه انتظـار داشـتند مـتکلم تمام آنچه را قصد کرده بر زبان آورد و هیچگاه مرتکب نزع و تقدیر و حذف نشود.

این مسئله در دیگر زبان‌ها نیز نمونه دارد. مـثلاً در زبـان فارسـی، اگـر امـر کتابـت

کلمات را به ارباب نگارش تفویض نموده و همه پارسی زبانان در پهنهٔ تاریخ مقید به پیروی از آنها بودند، آنان هرگز اجازه نمی‌دادند کسی از پارسیان کلمه «خواهر» را با «واو» و یا مدرسه را با «ه» بنویسد. حسابگری آنان چنین است: آنچه خوانده می‌شود باید نوشته شود و آنچه خوانده نمی‌شود نباید مکتوب گردد. اصل، آن است که «خواهر» بدون «واو» و تنها با الف نگاشته شود. امّا از آنجا که استعمالات هر زبان و کتابت آن بر دستور زبان و آئین نگارش مقدم است و اهل زبان در پاره‌ای از تاریخ، خود را در بند قواعد نمی‌دیدند، امثال این وقایع در زبان‌های مختلف دنیا رخ داده. کسی دقیقاً نمی‌داند اسلاف ما در چه شرایط اجتماعی، یا بر اساس چه صلاح‌دید متینی کلمه خواهر را اینگونه نوشته‌اند؟ چرا از اصل، تخلف نموده و روش سادهٔ اوّلیه را زیر پا نهاده‌اند؟ شاید امثال این وقایع صرفاً یک تصادف تاریخی باشد. امّا در هر صورت آن نسلِ ما قبلِ قاعده، امروز بر قواعدِ دستوری ما حکومت می‌کند و در موارد بی‌شماری دستوریان را به وضع اصطلاحات، قوانین و قواعد تازه وادار می‌نماید.

نمونه‌های خارج از قاعده

این موارد خلاف اصل که شمارشان غالباً بیش از اصول و قواعد اوّلیه است به دسته‌های زیر تقسیم می‌شوند.

۱. موارد خلاف اصلی که در حدّ استثنا باقی مانده و نظیر آنان امروزه در میان اهل زبان شایع نیست. «صنفان» در عبارت «کانَ الناسُ صنفان»، «أکلوا» در عبارت «أکلونی البراغیثُ» و «هذان» در آیهٔ شریفهٔ «انَّ هذان لساحران»[1] ـ بنابر قرائت «إنَّ» به صورت مکسور و مشّدد ـ از این قبیل‌اند.

امروزه هیچ عرب‌زبانی به خود جرأت استعمال چنین جملاتی را نمی‌دهد و از استعمال آن شرم بلکه بیم دارد. گمان می‌رود در زمان استعمال این جملات نیز اهل‌زبان چندان صلاح نمی‌دیدند مشابه این ترکیبات را به کار برند. چنانچه تاریخ، تنها تعداد اندکی از این‌گونه استعمالات را به ثبت رسانده است. شاید عرب جاهلی از باب بی‌توجهی و کم‌دقّتی این موارد را نادیده گرفته است. شاید از آنجا که به جای استناد به قوانین مدوّن تنها اتّکا به ذوق شخصی و دل‌نشینی کلام می‌نموده و خوشایند خود را

---

۱. طه ۲۰: ٦٣.

محک تشخیص فصیح از غیر فصیح می‌دانسته، تن به چنین استعمالاتی داده و کسی چه می‌داند شاید عظمت شخصیت گوینده و محبوبیت آثار ادبـی او دیـده دقّـت ایـشان را بسته یا شاید مجموع کلام او از مطلع تا ختام آن‌چنان زیبا و دل‌انگیز و اعجاب‌آور بوده که این خطای کوچک تحت الشعاع آن قرار گرفته و ذوق مشکل‌پسند ایشان را مجروح نساخته است و شاید.. .

به هر صورت عرب جاهلی نه خود حاضر بوده امثال این موارد را بـر زبـان آورد و نه به دیگران اجازه می‌داده است. این موارد به واقع کلّیـت قواعـد نحـوی را مخـدوش نمی‌سازد و نحویان را مجبور به وضع ابواب جدید نمی‌کنـد، گـر چـه گـاه توجیهـات خنده‌آوری در تصحیح این موارد از نحویان دیده می‌شـود. بـا ایـن مـوارد اسـتثنایی دو گونه برخورد، ممکن است:

اوّل آنکه در پایان هر بحث نحوی به عنوان استثنا از آنها یاد شود و صـریحاً اعـلام گردد که استعمال این موارد تنها به دلیل آن است که عرب استعمال نموده و هیچ توجیه دیگری ندارد.

دوّم توجیهِ نحوی این موارد. نحویانی که این موارد را توجیه‌پذیر می‌دانند بـه واقـع مدّعی‌اند ترکیب این عبارات دشوار، خارج از توان مبتدیان و نیازمند تخصص و مهارت است. بر این اساس لازم است این موارد را نه در متن کتاب بلکه تحت عنوان تطبیقات، تمرین یا زیرنویس ذکر نمایند و یا با گـردآوری ایـن امثلـه در یـک مجموعـه مجـزّا و مستقل، شبیه روشی که صرفیان در کتاب صیغ مشکله پـی گرفتـه‌انـد، کتـب نحـوی را پیراسته‌تر نگه‌دارند. ولی باید دانست که با به‌کـارگیری ایـن روش دیگـر هـیچ ترکیـب نامأنوس و هیچ شاذّی بدون جواب باقی نمـی‌مانـد، و بـه کمـک تقـدیرها، مـستترها و محذوف‌ها همه چیز حتّی غلط‌های فاحش را می‌توان توجیه کرد. برخی از این توجیـه‌هـا ـ شبیه آنچه در کان الناس صنفان گفته می‌شود ـ زیربنای قواعد باب را فرو می‌ریزد.

۲. موارد خلاف اصلی که در نزد عرب استثنا و نادر محسوب نمی‌گردد بلکه نظـایر آن، هم در عربی قدیم به‌کار می‌رفته و هم امروزه، اهل زبان مُجازاند در متون و کلمات خود از آن استفاده کنند. امّا کاربرد آنها مشروط به شرایط و محدودیت‌هایی است. مـثلاً این قاعده که «ادات شرط تنها بر جملهٔ فعلیه وارد می‌گردد»، موارد بسیاری، در عبارات

عربی نقض شده. تنها سورهٔ تکویر شاهد گویایی بر این مدّعا است. عرب زبانِ کنونی نیز در استعمال مشابه این جملات مختار است.

شایسته است در کتب نحوی چنین قواعدی از ابتدا به عنوان قواعد غالبی طرح شود و موارد خلاف آن نیز بیهوده توجیه نگردد. تقدیر فعل، قبل از اسمی که جملهٔ شرط را آغاز می‌کند و تبدیل جملهٔ اسمیه به فعلیه تلاش مبارکی نیست. چه لزومی دارد قانونی وضع نماییم که گریبان‌گیر ما گردد؟ چرا با کلّیت بخشیدن به این قاعده خود را به ورطهٔ توجیه و تأویل اندازیم؟ واقعیت آن است که عرب در استعمال خلاف این قانونِ کلی مجاز است، هر چند موارد خلاف را کمتر استعمال می‌کند. همین واقعیت را صریح و رسا بیان کنیم. به زبان دیگر رویه و روشی که عرب به طور معمول در غالب استعمالات به آن پای‌بند است، دخول ادات شرط بر جملهٔ فعلیه است. ولی هر جا که خود صلاح بداند این رویهٔ اصلی و روش غالب را کنار نهاده و ادات شرط را بر جملهٔ اسمیه داخل می‌کند، حتّی اگر نحویان با شبهِ استدلال عقلی، استحالهٔ آن را ثابت نموده باشند. چه بهتر که نحویان نیز بی‌جهت خود را به تکلّف وادار نکنند و از ابتدا حقیقت آنچه عرب انجام داده است را بدون تغییر و تفسیر غیرواقعی ارائه دهند و استدلالات عقلی را با مسائل قراردادی نیامیزند و بی‌واهمه اعلام کنند «ادات شرط نه همیشه که غالباً بر جملهٔ فعلیه وارد می‌شود».

۳. موارد خلاف اصلی که بر اثر کثرت استعمال، نحویان را به وضع ابواب نحوی جدید یا دست‌کاری در تعاریف و قواعد مجبور نموده است. پیش از این به مبحث غیر منصرف، منصوب به نزع خافض و حروف مشبههٔ بالفعل اشاره کردیم. اینک نمونه‌هایی دیگر:

نحویان همان‌گونه که اعتراف نموده‌اند[1] اسم را شایستهٔ اعراب و بنا را سزاوار حروف می‌دانند. «اسم مبنی» در نظر آن نحوی‌ای که در مرحلهٔ نظریه‌پردازی است و هنوز فرضیهٔ خویش را با استعمالات عربی، محک نزده، ترکیبی تناقض‌آمیز است. نحوی بسیار مشتاق است همهٔ اسامی را در یک مجموعه و تحت سیطرهٔ قوانین واحد در آورد و با تقسیم به معرب و مبنی، باب اختلاف و تفرقه، میان اسامی نگشاید. عقل

۱. وَ الاسمُ منه‌ای بَعضُهُ مُتمَکّنٌ وَ هُوَ مُعرَبٌ جارٍ عَلی الاصلِ وَ بَعضُه الآخَر غَیرُمُتَمَکّنٌ وَ هُوَ مَبنی جارٍ عَلی خلافِ الاَصلِ ـ وَ کُلُّ حَرفٍ مستَحِقّ للبِناءِ ـ (البهجه المرضیه باب المعرب و المبنی).

سلیمِ هر انسان منصفی وحدت رویه را در مواردی که عنوان واحد حاکم است، مستحسن می‌شمارد و اختلاف بی‌جهت را روا نمی‌بینید.

همین نحوی آن هنگام که استعمالات عربی را بررسی می‌کند و فرضیۀ خویش را در معرض تطبیق بر متون عربی می‌گذارد، محاسبات خویش را بربادرفته می‌بیند. عرب بدون ملاحظۀ این نکات و علی‌رغم پافشاری استحسانات و استدلالات، برخی اسامی را نه بر سبیل استثنا و ندرت، بلکه کثیر و شایع، مبنی استعمال نموده و خود را در این استعمال مُحق دیده است. اعتراضِ امروز نحوی ره به جایی نمی‌برد و چیزی را تغییر نمی‌دهد. باید این واقعیت را پذیرفت که عرب در استعمال اسامی، قید وبند قیاسات عقلی را نپذیرفته. با پذیرش این واقعیت، نحوی وظیفه دارد تکلیف این اسامی را روشن سازد و آنها را تحت یک مجموعۀ مستقل سرپرستی نماید. احکام و قواعد مناسبشان را استخراج، اعلام و اعمال نماید. این اقدام نحوی به تشکیل مراکزی می‌ماند که در جوامع مختلف برای سرپرستی مجانین و معلولین در نظر گرفته میشود. اگر تعداد این افرادِ خلاف اصل، انگشت شمار و معدود بود، نیازی به تشکیل چنین مؤسساتی نمی‌بود. امّا چون شمار آنان رقم قابل توجهی را تشکیل می‌دهد، بر متولیان امور جامعه لازم است با ایجاد مجموعه‌هایی مناسب و با احکام و قوانین مستقل ایشان را ساماندهی نمایند.

داستان پیدایش باب اشتغال نیز چیزی شبیه همین ماجراست. نحوی در بررسی متون عربی با این جملات مواجه می‌شود؛ «نصرتُ محمداً»، «محمداً نصرتُ» و «محمدٌ نصرتُه» و هریک را مطابق قواعد ترکیب می‌کند. او انتظار ندارد جمله «محمداً نصرتُه» را از زبان عرب بشنود. زیرا نصرت فاعل و مفعول دارد و محمد نیز نمی‌تواند مبتدا باشد. امّا بر خلاف انتظار او استعمال این جمله نزد اهل زبان شایع است. همین مسئله نحوی را به عرضۀ باب اشتغال مضطر می‌سازد[1].

---

۱. همچنین چنانچه مسئولیت وضع قوانین ـ نه کشف آنها ـ با نحویان بود و قراردادهای استعمال کلمات، تحت اراده و نظر ایشان تنظیم می‌گشت هرگز احدی ـ جز گستاخان و لاابالیان ـ به خود جرأت استعمال تعابیری مشابه «أقائمٌ الرجلان» را نمی‌داد. امّا اینک که چنین نیست و عرب با افتخار و بدون شرم یا واهمه، چنین تعابیری را بر زبان آورده، نحوی چاره‌ای جز تصرف در تعریف مبتدا و تعمیم آن به «مبتدای وصفی» ندارد. وضع چنین بابی در نحو، ضرورتی است که واقعیات (استعمال عرب) ایجاب نموده است. پس از اختراع

☜

دقت در این گروه بندی، دورنمای تدوین کتب درسی نحو در حلقات مناسب را نیز روشن می‌سازد. مبتدیان و نوآموزان، تنها با محکمات این علم ـ یعنی اصول اوّلیهٔ قراردادهای کلامی ـ آشنا می‌شوند. در مرحلهٔ دوّم ابواب اضطراری نحو (اعضای گروه سوّم) نیز ضمیمه می‌گردد. بیان جزئیات و فروعات قواعد بر عهدهٔ حلقات نهایی این علم است.

***

نگاهی به کتب نحو

همانگونه که پیش از این نیز اشاره شد کاستی‌های کتب نحو در زمینه شیوه‌های آموزشی فعلاً محلّ بحث ما نیست. آنچه در این فصل عنوان می‌شود برخی از



مفهوم مبتدای وصفی و وضع احکام جدید، همین اعراب را در غیر موارد ضرورت نیز می‌توان جاری نمود.مسیر حرکت نحوی چنین است: در بررسی متون عربی، نحوی با این تعابیر مواجه میشود: محمّدٌ قائمٌ ـ أمحمّدٌ قائمٌ؟ ـ أقائمٌ محمّدٌ؟ ـ أمحمدان قائمان؟ ـ أقائمان محمدان؟ ـ أقائمٌ محمّدان؟

او برای ترکیب ٥ جمله اوّل مطابق تعریف مبتدا و خبر کلمه «محمد» را مبتدا و «قائم» را خبر می‌گیرد. نحوی می‌داند اگر همین ترکیب را در جمله ششم اجرا کند، اصل مطابقت مبتدا و خبر را زیر پا گذاشته است. لذا از سر درماندگی و استیصال دست به کار اختراع مفهوم «مبتدای وصفی» می‌شود. پس از پیدایش چنین پدیده‌ای و تأویل جملهٔ ششم بر اساس آن، چون به جملات گذشته نظر می‌کند همین ترکیب را به اندام جملهٔ سوّم مناسب می‌یابد و دربارهٔ آن نیز اعمال می‌کند. بدین ترتیب جملهٔ سوّم، دارای دو ترکیب و هر یک از جملات دیگر تنها دارای یک ترکیب می‌شود.

در مقابل، برخی معتقدند مبتدای وصفی از افراد گروه اوّل محسوب میشود و استعمال آن در مواردی که تنها مبتدای وصفی باشد و اعراب دیگری در باره آن صادق نباشد بسیار اندک و به قدر استثنا در میان عرب سابقه دارد. اثبات چنین مدعایی نیازمند بررسی متون عربی است. اگر چنین باشد، پرداختن به مبحث مبتدای وصفی بیهوده و اتلاف وقت است و شایسته است به سان دیگر افراد گروه اوّل مثال‌های نادر مبتدای وصفی را به باب استعمالات استثنایی منتقل نموده و هیچ توجیه و تأویلی درباره آن نتراشیم. (تجدید النحو ص ٣٩ و ٤٠)

نحویان مشابه مسیری را که در اختراع مفهوم مبتدای وصفی رفته‌اند در پیدایش مفهوم «عسی تامّه» پیموده‌اند: عسی محمدٌ أن یقومَ ـ محمدٌ عسی أن یقومَ ـ محمدان عسَیا أن یقوما ـ عسی أن یقومَ محمّدٌ ـ عسی أن یقومَ محمّدان. نحویان در چهار جمله اول «أن» و فعل مضارع را خبر عسی می‌دانند. امّا اگر این ترکیب را در جملهٔ پنجم اعمال کنند به محظور عدم مطابقت مبتدا و خبر مبتلا می‌گردند. لذا با تعریف «عسی تامه» مفهوم نحوی تازه‌ای ارائه می‌دهند و جملهٔ پنجم را بر اساس آن ترکیب می‌کنند. آنگاه با مراجعه به جملات ماقبل این ترکیب را در جملات ٢ و ٤ نیز جاری می‌نمایند. در این زمینه نیز به تجدید النحو صفحه‌های ١٥ و ١٦ مراجعه نمائید.

نارسایی‌های کتب متداول نحو است که مستقیماً به علم نحو مرتبط است و به طریق ارائهٔ آن نظری ندارد.

تفکیک کامل نحو از دانش‌های دیگر

علوم در بستر حرکت خویش هر چه پیش‌تر می‌روند، متمایزتر و مشخص‌تر می‌گردند و این به برکت موشکافی، ژرف‌کاوی و دقت در تعاریف علوم است. با تعریف کامل دانش‌ها می‌توان مسائل علمی گوناگون را در جایگاه شایستهٔ خود قرار داد.

کتب نحوی موجود به خوبی پرده از این حقیقت می‌گشایند که متصدیان علم نحو ـ به هر دلیل ـ نتوانسته یا نخواسته‌اند که نحو را از علوم دیگر منفک و به عنوان یک علم مستقل مطرح نمایند. آمیخته‌های ناهنجاری که اکنون در اختیار ماست، معجونی از نحو و صرف و لغت و بلاغت و فلسفه! و.. . شاید علوم دیگر است. چنانچه پیش از این هم ذکر شد نحو مسئول «کشف» قواعد عامی است که بر استعمالات کلمه در ترکیبات حاکم است. بخش جمل در کتب نحو که پیرامون انواع جمله و احکام هر یک بحث می‌نماید از آن جهت در کتب نحوی آمده، که برخی از جملات، جایگزین کلمات مفرد می‌گردند و مانند آنها نقش اعرابی می‌پذیرند: جملهٔ خبریه جانشین خبر مفرد، جملهٔ مفعول بها جانشین مفعول به و.. .

از این رو ذکر جملاتی که محلی از اعراب ندارند، کاملاً استطرادی و خارج از موضوع نحو است و تنها برای تکمیل بحث و بیان کامل انواع جمله است. لذا لازم است ذکر این دسته از جمله‌ها به پاورقی کتب نحو انتقال یابد.

و نیز بیان قواعدی که عام نیست و مربوط به استعمال یک کلمه مشخص می‌گردد، از حوزهٔ وظایف علم نحو خارج است. مثلاً اینکه فلان فعل لازم است یا متعدی، با کدام حرف جر استعمال میشود و برای استعمال آن چه قیود و شرایطی لازم است بحثی جزئی و اختصاصی است. درحالی که نحو پاسخ‌گوی قواعد عمومی حاکم بر استعمالات است. کتب نحوی ما در بخش مفردات از دو جهت پا از گلیم خویش فراتر نهاده‌اند. یکی از همین جهت که متعرض احکام شخصی و اختصاصی استعمال برخی از کلمات شده‌اند و دیگر تجاوز به محدودهٔ وظایف لغویین و بیان معانی و مفاهیم مفردات.

مثلاً اینکه «أن مخففه همواره با لام فارقه استعمال میشود»، «حتّی جاره، اختصاص به اسم ظاهر دارد»، «اذا فجائیه فقط بر جملهٔ اسمیه وارد می‌گردد» یا بیان معانی مختلف همزه، أن، فا، لمّا و.. . هیچ ارتباطی به موضوع علم نحو ندارد. نه نقش کلمه را در کلام مشخص می‌کند، نه سخن از قواعد عام استعمال دارد و نه احوال کلمه را از جهت اعراب و بنا بیان می‌نماید. انکار نمی‌کنیم که دانستن این معلومات برای کسی که در صدد انس با زبان عربی است، مفید بلکه ضروری است. امّا آیا باید در کتب نحو، و به عنوان نحو مطرح گردد؟ مگر دانستن معانی لغات دیگر برای چنین کسی ضرورت ندارد؟ مگر اطلاعات بلاغی برای او مفید نیست؟ آیا همهٔ اینها در کتب نحو مطرح می‌شود؟ آیا نباید علوم مختلف را از یکدیگر جدا نمود؟

آیا نمی‌توان احکام مفردات را در کتاب جداگانه‌ای ـ شبیه باب اوّل کتاب مغنی اللبیب ـ عرضه کرد؟ دانشجویی که در کلاس نحو شرکت می‌کند و یا کتاب نحو در دست می‌گیرد، انتظار دارد مباحث علم نحو را عمدتاً پیرامون موضوع آن ببیند و به تداخل علوم دیگر در آن رضایت نمی‌دهد. یا باید نام کتب نحو را به کتب «ادبیات عرب» تغییر دهیم و معجونی از صرف و نحو و لغت و بلاغت گرد آوریم و یا اگر مدّعی عرضهٔ نحو هستیم آنچه واقعاً نحو است ارائه دهیم و آنچه نحو نیست، اگر مقدّمهٔ ضروری فهم مباحث نحوی است در زیرنویس کتب بیاوریم و اگر چنین ضرورتی ندارد آنرا به مکان بایسته‌اش منتقل سازیم.

«طریقهٔ ساختن فعل مجهول»، «تقسیم اسم به معرفه و نکره و بیان اقسام معارف»، «طریقهٔ ساختن اسم تفضیل» و بسیاری عناوین دیگر مباحث صرفی هستند که در کتب نحو راه یافته‌اند. معانی مختلف حروف جر و دیگر مفردات و اشکال مختلف استعمال یک لغت مثل حاشا، سوی، قط و.. . مربوط به علم لغت است. بحث عدم جواز ابتدا به نکره جز در مواردی که فایده‌ای بر آن مترتب است و چند بحث مشابه آن از زمره مباحث علم بلاغت به شمار می‌آید. تنها این بهانه که طلبه محتاج این معلومات است مستمسک موجّهی برای ادخال آن در کتب نحو نیست. باید برای ارائهٔ علوم مختلفی که مورد نیاز طلبه است راه مناسب پیمود.

برخی معتقدند «چون مهم‌ترین وظیفهٔ یک طلبه استنباط قوانین الهی از کلام خداوند و استخراج رأی معصوم از روایات اهل بیت است لازم است از ابتدا با قراردادن متون سنگینِ درسی و عباراتِ دشوار، پیش پای او آرام آرام قدرت برداشت از متون را در

طلبه پرورش دهیم.» اینان به‌واقع از نحو انتظار دیگری نیز روا می‌دانند: آشنایی با متـون کهن. درنتیجه دانش‌آموزی که از او انتظار می‌رود در کلاسی به اسم نحو، صرف و نحو و بلاغت و فلسفه‌بافی و لغت و متون بیاموزد، نه نحو آموخته است و نـه هـیچ یـک از علوم دیگر را. و جز آشفتگی ذهنی که محصول طبیعی این بی‌نظمی است بهره‌ای نبرده.

آنان که اندیشهٔ اصلاح وضعیت موجود را دارند، باید ابتدا با تعریف کامل علم نحو، علوم بیگانهٔ دیگر را خارج سازند. سـپس هـر یـک از مطالـب ضـروری را کـه خـارج نموده‌اند، در جایگاه شایستهٔ خود قرار دهند: مباحث صرفی از ابتـدا تـا انتهـا در کتـب صرفی، مباحث بلاغی در کتب علم بلاغت و مباحث ادبی مربوط به علم لغـت در یـک مجموعه مستقل مثلاً تحت عنوان مفردات و.. .

در ضمن لازم است برای آشنایی با سبک‌های مختلـف زبـان عربـی نمونـه‌هـایی از متون اعصار مختلف را در کتاب جداگانه‌ای گردآورند و پس از آمـوزش کامـل قواعـد ادبیات به عنوان یکی از کتب درسی در معرض استفاده طلاب قـرار دهنـد؛ کـاری کـه نسبت به زبان فارسی در کتب درسی دبیرستان انجـام شـده اسـت. چنـین کتـابی یقینـاً حاوی برخی از کلمات امیرمؤمنان علی﵇ خواهد بود که به حق فراتر از کلام مخلـوق و فروتر از سخن خالق است.

ترتیب منطقی مباحث

پس از تفکیک کامل نحو از علوم دیگر، از جمله مـسائلی کـه محتـاج تأمـل و بررسـی مجدّد است سیر مباحث نحوی است. آغاز و انجام مسائل علم نحو آنگونه که اکنون در دسترس ما است، از جهاتی دارای اشکال و نقص است. صاحب‌نظران و اندیشمندان در این زمینه، توجّهات شایسته‌ای نموده و به نتایج گرانقدری دست یافته‌اند. برخی با نظـر به این مسئله که هریک از مباحث نحوی باید بلافاصله کاربرد خود را در تمارین نـشان دهد، نحو را با تقسیم جمله به اسمیه و فعلیه آغاز نموده‌اند و آنگاه با توجه به تعریـف علم نحو، اعراب و بنا را محـور تقـسیمات دیگـر شـمرده‌انـد. دیگـران نیـز بـا تقـسیم بندی‌های متفاوت اشکال دیگری برای مباحث نحوی در نظر گرفته‌اند. ظـاهراً مقبـول‌تـر از همه در میان کتب نحو، ترتیب الفیهٔ ابن‌مالک است که پایگاه تاریخی استواری یافته است.

بدون شک سیر مباحث الفیه، دارای مزایا و محاسن زیادی اسـت. امّـا تلقـی آن بـه

صورت آخرین مدل و برترین الگوی ترتیب مباحث کتب نحوی که فراتری برایش ممکن نباشد، تام نیست. به نظر می‌رسد در این باره هنوز زمینهٔ اندیشه و دقت بیشتر، باقی است و قضاوت شایسته آن بر عهدهٔ گروه‌های نحوی است که به قصد تجدید نظر در این مباحث تشکیل می‌گردد.

تحلیل صادق

تحلیل‌ها و استدلال‌هایی که در علوم مختلف به کار می‌رود باید با نوع آن علوم سازگار و متناسب باشد. نحو علمی اعتباری و قراردادی است؛ آنهم نه به این صورت که نحوی، جاعل قوانین و واضع قراردادها باشد. بلکه تنها به دریافت و کشف ضوابط می‌پردازد. از این جهت مهم‌ترین استدلالی که نحوی در اثبات مدّعای خویش باید بیان کند، «استعمال عرب» است. توجیه ساختن برای این استعمال‌ها یا عقلانی جلوه‌دادن عملکرد عرب ضرورتی ندارد. متأسفانه نحویان در برخی از مباحث نحوی اقدام به چنین توجیه‌ها و تفسیرهایی نموده و بیهوده بر حجم کتب نحوی افزوده‌اند. این موارد که در کلاس‌های درس عمیقاً مورد بررسی و تبادل نظر قرار می‌گیرد، بدون آنکه ثمرهٔ مقبول و موجّهی داشته باشد، اشتغال ذهنی بی‌فایده‌ای برای طلاب فراهم آورده و ساعت‌ها وقت دانش‌پژوهان را ضایع می‌سازد: مصداق بارزِ علم لاینفع.

از جملهٔ این موارد، تحلیلی است که نحویان برای اسامی مبنی، ارائه می‌دهند. نحویان معتقدند اسم مبنی به جهت شباهتی که به حرف دارد مانند حرف مبنی شده. آنگاه با ذکر انواع شباهت‌ها، و صرف نیروی پرارزش ذهن و ساعت‌ها فعّالیت فکری برآنند تا هر یک از دسته‌های اسامی مبنی را به‌گونه‌ای با حروف، شبیه گردانند و مبنی بودن آن را به جرم همین مشابهت، موجّه جلوه دهند؛ بسی تکلّف و زحمت برای آنچه واقعیتی ندارد.

حقیقت آن است که عرب این موارد را بر خلاف قانون طبیعی اسامی ـ تحت شرایط خاصی ـ مبنی استعمال نموده. قبل از استعمال عرب اسمی نبوده تا شباهتی به حرف داشته باشد! علّت واقعی این عملکرد عرب بر کسی معلوم نیست و اگر معلوم شود، دانستنش برای کسی ضرورت ندارد.

نحویان تنها گزارشگر عملکرد عرب هستند و از پیش خود حق وضع قانون ندارند.

از نحوی انتظار می‌رود که برای مدعای «خـود» دلیـل آورد و «کـشف» ایـن ضـوابط را مستند سازد. نه آنکه استعمال «دیگران» را به زور و تکلّف مستدل سازد و برای «وضع» قوانین توجیه و تأویل تراشد.

همچنین نحویان معتقدند سبب منع صرف در اسامی غیر منصرف، مشابهت آنهـا بـه افعال است و اسم غیر منصرف بهمین سبب مانند افعال کسره و تنوین نمی‌پذیرد. چنین اعتقادی طبیعتاً ساعت‌ها وقت و مقدار زیادی توان فکری هزینه می‌کند تا شـباهت‌هـای عجیب و غریبی برای اسم و فعل ارائه دهد. حقیقـت آن اسـت کـه عـرب ۱۱ دسـته از اسامی را بر خلاف شیوهٔ طبیعی، بدون کسره و تنوین استعمال نموده و اسـتثناهایی نیـز قرار داده است. اگر امروزه ما نیز این اسامی را اینگونه بکار می‌بریم نه به‌جهت شـباهت آنها به افعال بلکه به خاطر تبعیت از روش اهل زبان است.

نمونه دیگر، ممیزاتی است که برای اسم و فعل و حرف در کتب نحوی بیـان مـی‌شـود: **بِالجَرِّ وَالتَّنوینِ وَالنِّدا وَأَل وَمُسنَدٍ للاسمِ تَمییزٌ حَصَل**. تاکنون کدام ادیب دانشور یـا طلبـهٔ مبتـدی، اسامی عربی را با این علامت‌ها از افعال و حروف تشخیص داده؟ تمیز هریک از انواع کلمه از دیگری با تعریف کامل آن حاصل می‌شود نه با این علامت‌ها. انکـار نمـی‌کنـیم کـه ایـن موارد به اسم اختصاص دارد و در فعل و حرف دیده نمی‌شود. امّا حقیقتاً ممیز اسـم نیـست و برای تمیز اسم از فعل و حرف، هیچگاه از آن استفاده نمی‌شود.

امثال این تفسیرهای ساختگی در موارد زیادی در کتب نحوی به چـشم مـی‌خـورد. «مراحلی که در ترکیب افعال تعجب ذکر می‌گردد»، «افسانه غریب پیدایش أمّـا» و فـرق میان عطف‌بیان و بدلِ کل از کل» نمونه‌هایی از آن است و شاید مـشابه همـین مـسائل، باعث شده تا برخی به انکار «نظریه عوامل» جرأت نمایند.

چرا به جای بیان حقیقت، دست به‌کار توجیه‌های بارد و تأویل‌های بی‌مزه گـردیم و علم نحو را از مقام درخوری که دارد این مقدار تنزّل دهیم؟ آیا احتمال نمی‌دهیم همین افسانه‌سرایی‌ها، دانش‌آموزان را در مسائل فردی یا اجتماعی دیگر بـه توجیهـات دور از واقعیت سوق دهد و راه فرار از حقیقت و تمسّک به شیطنت را بر آنان بگشاید؟

به هر حال کتب آیندهٔ نحو باید از این گونـه توجیهـات نـاروا و تـأویلات ناسـزا و تفاسیر واهی پاکیزه گشته و روح صداقت و حقیقت بر استدلال‌ها و تحلیل‌های نحـوی حاکم گردد.

خاتمه

آنچه در این گفتار بدان پرداختیم، عمدتاً پیرامون علم نحو و مسائل آن بود. امّا این، به معنی انحصار این نارسایی‌ها در علم نحو نیست. برخی از علوم دیگر نیز، در مواردی دچار همین قبیل کاستی‌ها و مشکلات هستند. فاضلان و اندیشمندانی که در صدد اصلاح چگونگی موجودند، اگر همتی بلند و سینه‌ای فراخ دارند شایسته است انگشت دقت بر حساس‌ترین نقاط ضعف علوم نهاده و با تشکیل گروه‌های تحقیق مرهمی مناسب برایش فراهم آورند و از این طریق خدمتگزار فرهنگ غنی معارف دینی گردند.



جایگاه «شرح لمعه» در متون حوزوی

کتاب «**الروضة البهیة فی شرح اللمعة الدمشقیة**» اولین کتاب درسی فقه در حوزه است. اصل کتاب، نوشته شهید محمد بن جمال الدین مکی عاملی (۷۸٦ ـ ۷۳٤ ق) معروف به شهید اول است که در قرن دهم، توسط شهید ثانی زین‌الدین جبعی عاملی (۹٦٦ ـ ۹۱۱ ق) شرح گشته و از همان تاریخ به عنوان کتاب درسی حوزه‌های علمی مطرح گردیده است. با این حساب حدود ٤ قرن است که طالبان علوم دین از رهگذر این اثر پرقیمت با کلیات دانش فقه آشنا می‌گردند.

بر اساس برنامهٔ مدیریت حوزه، دورهٔ این کتاب حدود ۳ سال (پایه‌های چهارم و پنجم و ششم) طول می‌کشد و در کنار آن، دو دورهٔ علم اصول فقه از ابتدا تا انتها در نظر گرفته شده است. «شرح لمعه» اولین تجربهٔ طلبه در معاشرت طولانی با یک کتاب درسی است که گاه موجب خستگی و ملالت خاطر می‌گردد و گاه به جهت تنوع فضای ابواب و تازگی مباحث و دقت‌های ویژه، طراوت و اشتیاق می‌آفریند.

این کتاب مجموعه پنجاه و سه رساله در ابواب مختلف فقه است که به ترتیب زیر از «طهارت» آغاز و به «دیات» پایان می‌پذیرد:

طهارت، صلات، زکات، خمس، صوم، اعتکاف، حج، جهاد، امر به معروف و نهی از منکر، کفارات، نذر و عهد و یمین، قضا، شهادات، وقف، عطیه، متاجر، دین، رهن، حجر، ضمان، حواله، کفالت، صلح، شرکت، مضاربه، ودیعه، عاریه، مزارعه، مساقات، اجاره، وکالت، شفعه، سبق و رمایه، جعاله، وصایا، نکاح، طلاق، خلع و مبارات، ظهار، ایلاء، لعان، عتق، تدبیر، اقرار، غصب، لقطه، احیاءالموات، صید و ذباحه، اطعمه و اشربه، ارث، حدود، قصاص، و دیات.

طلبه، هنگام تحصیل لمعه، جوانی پویا و پرشور است که تجربهٔ چند سال حضور

در حوزه، او را از رشد عقلانی درخوری بهره‌مند ساخته و توجهات ویژه‌ای در هدف و مسیر حرکت به او عطا کرده است. با این ویژگی‌ها، طبیعی است که پرسش‌هایی از این دست در کلاس‌های فقه فراوان شنیده شود:

۱. چرا این کتاب را می‌خوانیم؟ چرا این همه سرمایه‌گذاری مطلوب است؟ چه فایده‌ای بر این کتاب مترتب است؟

۲. لمعه، فتاوای فقیهی است که حدود ۷ قرن پیش می‌زیسته است؛ آیا خواندن توضیح المسائل مراجع تقلید مفیدتر نیست؟ آیا مناسب‌تر نیست با خواندن رساله، هم با تکلیف عملی خود آشنا شویم و هم آمادهٔ پاسخ‌گویی به پرسش‌های دیگران باشیم؟

۳. بخشی از ابواب این کتاب ـ مانند لعان، ارث، قصاص، قضا و ظهار ــ مورد ابتلای ما نیست و فایدهٔ عملی ندارد؛ برخی از ابواب هم، مثل عتق، تدبیر، مکاتبه و سایر مسائل مربوط به بردگان، به کلی در شرایط فعلی موضوعیت خود را از دست داده‌اند. چرا باید برای یادگیری آن‌ها این همه زمان و انرژی هزینه کنیم؟

٤. آیا جایگزین بهتری برای لمعه وجود ندارد؟ امروزه، با پیشرفت تکنولوژی آموزشی، آیا نیاز به متونی مناسب‌تر نیست؟

حضور این پرسش‌ها در فضای ذهن طلبه، اگر همراه با پاسخ روشن، روان و قانع کننده نباشد، به فرسایش انگیزه تحصیل و از دست رفتن نشاط علمی می‌انجامد و حاصلی جز فعالیت سست و بی‌مایه ندارد. از سوی دیگر، بهانهٔ موجهی! برای کم کاری و تنبلی محسوب می‌شود. توصیه به تعبد و پیروی از سیره سلف ـ تا آشنایی کامل با علم فقه ـ و ارائهٔ پاسخ‌های اجمالی ـ به جای تبیین تفصیلی ـ درمان کاملی برای این تلاطم روحی و فکری نیست؛ خصوصاً جوانِ حقیقت‌جویی که علاقه‌مند است بسیار سریع خود را برای حضور در جبههٔ نبرد فرهنگی آماده سازد، این چراها را برنمی‌تابد.

نکاتی که در این گفتار به آن اشاره می‌گردد، در یافتن پاسخ این پرسش‌ها مفید است.

ویژگی اصلی

عمده‌ترین ویژگی کتاب لمعه، آشنایی با یک دورهٔ کامل فقه شیعی است. لمعه تنها کتاب درسی مشتمل بر تمام ابواب فقه است که در حوزه‌ها تدریس می‌گردد. پیش از لمعه چند واحد درس احکام و فقه ساده و پس از آن نیز «مکاسب» شیخ انصاری که

تنها یکی از پنجاه و چند باب فقهی به شمار می‌رود، در برنامـۀ درسـی دورۀ سـطح در نظر گرفته شده است. در دورۀ عالی و تخصّصی فقه (خارج) نیـز بررسـی هـر یـک از ابواب، سال‌ها به طول می‌انجامد و غالباً عمر تحصیلی طلبه، امکان حـضور در بـیش از یک یا دو موضوع را نمی‌دهد.

این چگونگی، برای طلبه که در صدد تفقّه در دین و آشنایی عمیق با پیام خداسـت، بسیار مهم و قابل توجه است. طلبه باید با تمام اجزای پیکـره دیـن، همـۀ جاهـایی کـه خدای حکیم اظهار نظر نموده یا حکمی صادر کرده است، دست کم یک بـار در سـطح کلیات آشنا باشد. بدون نظر به عناصر تشکیل دهندۀ دین چگونه می‌توان با آن آشنا شد؟

ما در کتاب لمعه با جغرافیا و پیکرۀ فقه آشنا می‌شویم؛ اجمالاً در می‌یابیم کـه خـدا در چه موضوع‌هایی حکم دارد و روی چه عنـاوینی انگـشت حـساسیت نهـاده اسـت. مناسبات فرد با خدا، دین، خود، طبیعت، خانواده و جامعه (روابط اقتـصادی، فرهنگـی، سیاسی) از نگاه وحی بر ما معلوم می‌شود و جایگاه هر یک از این مباحث در مجموعـۀ فقه آشکار می‌گردد؛ برخی از مباحث در جایگاه ویژه‌ای قرار دارد که آشـنایی طلبـه بـا جایگاه آن ضروری است، مثل احکام اموات و نیم خوردۀ حیوانات در کتاب طهارت و احکام فقهی غیبت که در کتاب مکاسب بحث می‌شود. ما در کتاب لمعـه بـا زبـان فقـه آشنا می‌شویم. مجموعه‌ای از اصطلاحات و مفاهیم که الفبای مباحث فقهی و حقوقی به شمار می‌رود ـ از جمله، همین عناوین ابواب که در ابتدای مقاله ذکـر شـد ـ در کتـاب لمعه گرد آمده که احاطه بر آن، در فهم بخش بزرگی از آیات قـرآن و روایـات، بـه مـا کمک می‌کند؛ آیات و روایاتی که جز با دانستن بحث فقهی قابل فهم نیست.

همچنین زبان مشترکی میان ما و عالمان دین ایجاد می‌نماید. از آن پـس، اسـتفاده از آثار اندیشمندان بزرگ دین، برای ما آسان و مطالعه کتب آن‌ها، روان و سـاده و شـیرین خواهد شد. این هم‌زبانی به منزلۀ ابزار ارزشمندی است که برای تحقیق در منابع دین و آرای متفکران دینی از آن بهره‌های فراوان می‌توان جست.

ما در لمعه زمینه آشنایی با «روح فقه» را به دست می‌آوریم و آگاهی از فروع فقهـی آرام آرام، ما را در جریان تشریع احکام قرار می‌دهد و با سلیقۀ خدا در ارشاد بشر آشـنا می‌کند. در زبان فقها از این پدیده که بسیار دیریاب و مغتنم اسـت، بـه «مـذاق شـارع»، «شم فقهی»، «ارتکاز متشرعه»، «ذوق فقاهت» و «الانصاف!» یاد مـی‌شـود. ریـشه‌یـابی و

تحلیل کامل این مسئله، نیازمند یک پژوهش اصولی است. گویی با اشراف بر دسته‌ای از عناصر و کشف تناسب میان آن‌ها چارچوب معینی در ذهن نقش می‌بندد که سایر گزاره‌ها و اظهار نظرها تنها در حیطهٔ آن، مورد پذیرش قرار می‌گیرد؛ به بیان دیگر، یک نوع جهت‌گیری راسخ در وجود انسان که با هر قضاوتی سازگار نیست و برخی از گزاره‌ها را در همان مواجههٔ اول طرد می‌کند.

رسیدن به این نقطه در فهم شریعت، تنها پس از سال‌ها ممارست و انس با آموزه‌های دینی امکان‌پذیر است که قدم‌های اول این حرکت طولانی در کتاب لمعه برداشته می‌شود.

این آشنایی‌ها یک تصویر کلان از «ساختار علم فقه» در ذهن ما ایجاد می‌کند؛ شبیه تصویری که در سال‌های نخست طلبگی از علم صرف یا منطق به دست آورده‌ایم. پس از پایان دورهٔ مقدمات، ما با اصطلاحات صرفی و منطقی، مسائل این دو علم و غرض حاکم بر آن‌ها آشنا می‌شویم و گرچه تنها یک یا دو متن در این علوم درس گرفته‌ایم، قدرت مراجعه به همه کتاب‌های صرف یا منطق را داریم و می‌توانیم یک گزارش توصیفی از این علوم ارائه دهیم.

با پایان گرفتن «شرح لمعه» نیز، طلبه توان مراجعه به متون فقهی را پیدا کرده و برای ارائهٔ یک گزارش توصیفی از سیر مباحث فقهی آمادگی دارد. درست به همین جهت است که مراجعه به رساله‌های توضیح المسائل و استخراج فتاوای فقها، خصوصاً در ابوابی که کمتر در معرض عمل طلبه قرار داشته؛ مثل ارث، معاملات و صید، در این نقطه برای طلبه بسیار آسان و روان می‌شود و از حیرت یا کج فهمی نجات می‌یابد.

طلبه با تحصیل لمعه، تکلیف عمل خود و پاسخ سؤال فقهی مردم را مستقیم نمی‌آموزد؛ امّا توان بالایی در به دست آوردن سریع آن کسب می‌کند. به تعبیری دیگر، به او ماهی نمی‌دهند؛ امّا ماهی‌گیری می‌آموزند.

لمعه تنها باب طهارت و صلات و صوم نیست که طلبه با کلّیت آن آشنا باشد و به دنبال مسائل جزئی و فرعی بگردد. بخش اعظم این کتاب مباحثی است که کمتر به گوش مخاطب خورده و فقط باید در سطح کلیات عرضه شود. اگر قسمت‌هایی از کتاب طهارت و صلات لمعه برای بعضی از طلبه‌ها خسته کننده و تکراری به نظر

می‌آید، نباید قضاوت را به کل آن کتاب سرایت دهند. دستور کامل اعمال حج و عمره، چگونگی محاسبهٔ خمس اموال، به دست آوردن سهم هر یک از ورثـهٔ متـوفّی و.. . هـم اطلاعاتی است که یک طلبه باید به خوبی با آن آشنا باشد یا دست کم قـدرت مراجعـهٔ آن را داشته باشد.

برای رسیدن به این هدف نباید نگاه خود را به مسائل مورد ابتلا متمرکز کنیم، بلکـه همهٔ مسائل فقهی، حتّی بخش‌هایی که امروزه موضوع خـود را از دسـت داده‌انـد؛ مثـل ابواب بردگان باید به دقّت مورد مطالعه قرار گیرند تا ذهنیت کاملی از ترکیب گزاره‌های فقهی حاصل‌اید. برای مثال، مرحوم شهید مطهری در بحث بیمه در اثبات حکـم جـواز عقد بیمه و یا رفع استبعاد از آن به حکم ضمان جریره استشهاد کرده‌اند[۱].

فواید جانبی

غرض اصلی از تحصیل این کتاب آشنایی با استدلال‌های مـسائل فقهـی‌نیـست. شـارح لمعه در موارد زیادی به دلیل حکم شرعی توجّه نداشته و در مواردی هـم کـه دلیـل را ذکر می‌کند، با سرعت و به اشاره از آن عبور می‌نماید (مـثلاً للاصـل، للروایـه، لاطـلاق الخبر و.. .)

این سبک، برای کتابی مثل لمعه که حلقه اوّل از سلسلهٔ بلند فقه به شمار مـی‌رود و طبعاً باید جامع و مختصر باشد، مطلوب است و البتّه همین اشاره‌های کوتاه، زمینه ورود طلبه به ساحتِ استدلال‌های فقهی (استدلال بـه آیـات قـرآن، روایـات، عقـل و اصـول علمیه) را هموار می‌کند و تمرین سَبُکی برای آیندهٔ طلبه محسوب می‌شود.

می‌توان گفت که در این کتاب، اهداف آموزشی تفکیـک شـده و هـدف اصـلی کـه آشنایی با کلیت علم فقه و زبان اصطلاحی آن بوده، به‌خوبی دنبال شده و اهداف جانبی مانند آشنایی با متد استدلال فقهی، تنها در حاشیه، مورد توجّه قرار گرفته است.

دقّت در روش تحقیق متن لمعه توسط شـهید ثـانی بـسیار آموزنـده اسـت و چـون در فرصت زمانی طولانی موارد زیادی از انواع فعّالیت‌های تحقیقـی شـهید بـه صـورت مکـرر

---

۱. مسئله ربا به ضمیمهٔ بیمه، ص۳۲۳.

مشاهده می‌شود، مزایای کار او برای طلبه ملکه می‌شود. از جملهٔ این فعالیت‌ها دقت نظر در تجزیه و ترکیب عبارات و معانی دقیق واژه‌ها و نیز مقایسهٔ عبارات متن کتاب با سایر آثار مؤلّف است. شهید ثانی از این مقایسه دو بهرهٔ اساسی را دنبال کرده است: یکی، تفسیر عبارات متن بر اساس نظر مصنف در سایر کتب. دوّم، کشف موارد فراموش شده یا متهافت و اشکال بر مصنف. این شیوه‌ها که به صورت عادت و ملکه در می‌آید، توان طلبه را در تحقیق متون بسیار بالا می‌برد. به همین جهت است که دقت نظر طلّاب فاضل در فهم آیات و روایات، قوانین و حتّی متون اندیشمندان غربی تحسین‌برانگیز است.

آشنایی با قلم فقیهان گذشته ـ هر چند مورد رضایت کامل نباشد ـ برای طلبه موضوعیت دارد. به یقین، هر پژوهش فقهی جدید علاوه بر استناد به منابع دین (کتاب و سنّت) باید بر دوش تلاش و تجربهٔ عالمان گذشته سوار باشد و دستاورد ارزشمند دقّت و فکر و نبوغ آنان را به‌خوبی جذب کرده باشد، آن‌گاه یک قدم پیش‌تر یا بالاتر، ظاهر شود. به این منظور، مراجعه به آثار آن بزرگان یک ضرورت است. تحصیل یک متن فقهی قدیمی، ما را به این قلم‌ها و قدم‌ها نزدیک‌تر می‌کند و ارتباط با پیشینهٔ علم را در آیندهٔ علمی ما امکان‌پذیر می‌سازد.

طلبه در حاشیه تحصیل کتاب لمعه، اندکی با تاریخ فقه شخصیت‌های مطرح و مؤثر در پیشرفت این علم، کتب فقهی معتبر، اختلاف‌نظرهای اساسی و تاریخ پاره‌ای از رخدادهای مهم در صحنه علم فقه، آشنا می‌شود.

به صورت خلاصه این ویژگی‌ها را می‌توان این گونه بیان کرد.

۱. ویژگی‌های عمده

الف) آشنایی با ساختار دانش فقه ـ توان فقهی

ب) آشنایی با جغرافیا و پیکرهٔ علم فقه (گزاره‌ها ـ ابواب ـ جایگاه‌ها)

ج) آشنایی با زبان، اصطلاحات و مفاهیم فقهی

د) آشنایی مقدماتی با روح فقه و سلیقهٔ حاکم بر تشریع

۲. فواید جانبی

الف) آشنایی ابتدایی با استدلال فقهی

ب) آشنایی با زبان و سبک بیان فقهای گذشته

ج) آشنایی مختصر با تاریخ فقه (فقها ـ کتب ـ مباحث)

د) آشنایی با آراء و نظریات مهم، اقوال مشهور فقهای شیعه

جایگزین‌ها

برخی برای رسیدن به این اهداف، کتاب «تحریر الوسیله» امام خمینی‌ﷺ یا «عروه الوثقی» سید محمد کاظم طباطبایی یزدی را پیشنهاد می‌کنند. روشن است که پرداختن به فروعات جزئی فراوان در این دو کتاب، تصویر ساختار کلی ابواب را تحت الشعاع قرار داده است. علاوه بر آن، این کتاب‌ها مشتمل بر همهٔ ابواب فقه نیستند.

گروهی دیگر، معتقدند برای رسیدن به این اهداف، کتاب «شرایع الاسلام» محقق حلی، به جهت تنظیم بهتر، اختصار بیشتر، مقبولیت تاریخی و شروح فراوان، مناسب‌تر است. عده‌ای هم کتاب «مسالک الافهام» شهید ثانی، «فقه الامام جعفر الصادق‌ؑ» محمد جواد معنیه، یا «الفقه الاستدلالی» محقق ایروانی را پیشنهاد می‌کنند.

اما همین قدر معلوم است که تفاوت این متون با یکدیگر و با لمعه آن قدر نیست که دغدغهٔ خاطری برانگیزد و موجب احساس خسارت یا ندامت گردد.

افزون بر این از نگاه طلبه، امکاناتی که اینک برای تحصیل لمعه وجود دارد ـ استاد مسلط، هم‌بحث فراوان، کلاس‌های رسمی، شرح، نوار، ترجمه و.. . و نیز رسمیت برنامه در حوزه و آمادگی برای امتحان ـ امتیازاتی هستند که این کتاب نسبت به سایر متون دارد و تا روزی که مدیریت حوزه، تغییری در برنامه ایجاد نکرده، این امتیازات باقی خواهد ماند. «تا برنامه تغییر نکرده است، همین برنامه‌ای که وجود دارد، باید با جدیت دنبال بشود.»[۱]

شیوهٔ تحصیل

با این مقدمات، به‌راحتی می‌توان نتیجه گرفت که کتاب لمعه باید از ابتدا تا انتها به‌خوبی خوانده شود. البته. «خوب خواندن» در شرایط مختلف تفاوت دارد؛ پاره‌ای از ابواب ـ خصوصاً در ابتدای کار تا آشنایی با عبارت و سبک بیان کتاب باید با تأنی و حوصلهٔ بیشتر تحصیل شود و در مورد پاره‌ای از ابواب می‌توان در ایام تعطیل با شرح، نوار یا استاد خصوصی و با سرعت بیشتری پیش رفت. آنچه مهم است، باقی ماندن اصطلاحات فقهی و نیز استخوان‌بندی اصلی مباحث در ذهن است که با خلاصه‌نویسی و مرور حاصل خواهد شد.

شایسته است ضمن تحصیل کتاب لمعه، دست کم در برخی موارد به متن روایات

---

۱. آیه‌الله خامنه‌ای در دیدار با حوزویان.

کتاب «وسایل الشیعه» مراجعه شود تا اندک اندک فضای منابع فقه بـر طلبـه روشـن‌تـر شود. برای حل عبارات مشکل «شرح لمعـه» هـم اسـتفاده از کتـاب «مـسالک الافهـام» شهیدثانی، مفید است.

همچنین، مراجعه به سایر کتبی که از آنها در شرح لمعه نامی به میان آمده ـ مانند تذکره، دروس، ذکری، قواعد و.. . ـ به صورت موردی و از بـاب تنـوع بـسیار مفیـد اسـت؛ زیـرا، علاوه بر آشنایی با عبارت سایر فقیهان و سبک نگارش آنها، اطلاعات کتاب‌شناسی طلبه بـه مرور افزایش می‌یابد.

در حاشیهٔ تحصیل

در کنار تحصیل لمعه فعالیت‌های جانبی مفیدی از این دست می‌توان انجام داد:

۱. جمع‌آوری استدلال‌های فقهی؛ عنوان‌گذاری و دسته‌بندی آنها؛ تهیـهٔ مجموعـه‌ای کامل از انواع استدلال‌های فقهی و نیز مثال‌هایی زنده برای قواعد اصولی.

۲. جمع‌آوری اصطلاحات فقهی هر یک از ابـواب؛ تنظـیم الفبـایی آنهـا؛ تهیـهٔ یـک فرهنگ مفاهیم فقهی و دست کم علامت‌گذاری یا رنگ‌آمیزی اصطلاحات در کتاب.

۳. تصحیح و ویرایش کامل متن.

٤. خلاصهٔ نموداری مباحث و تسهیل فهم آن.

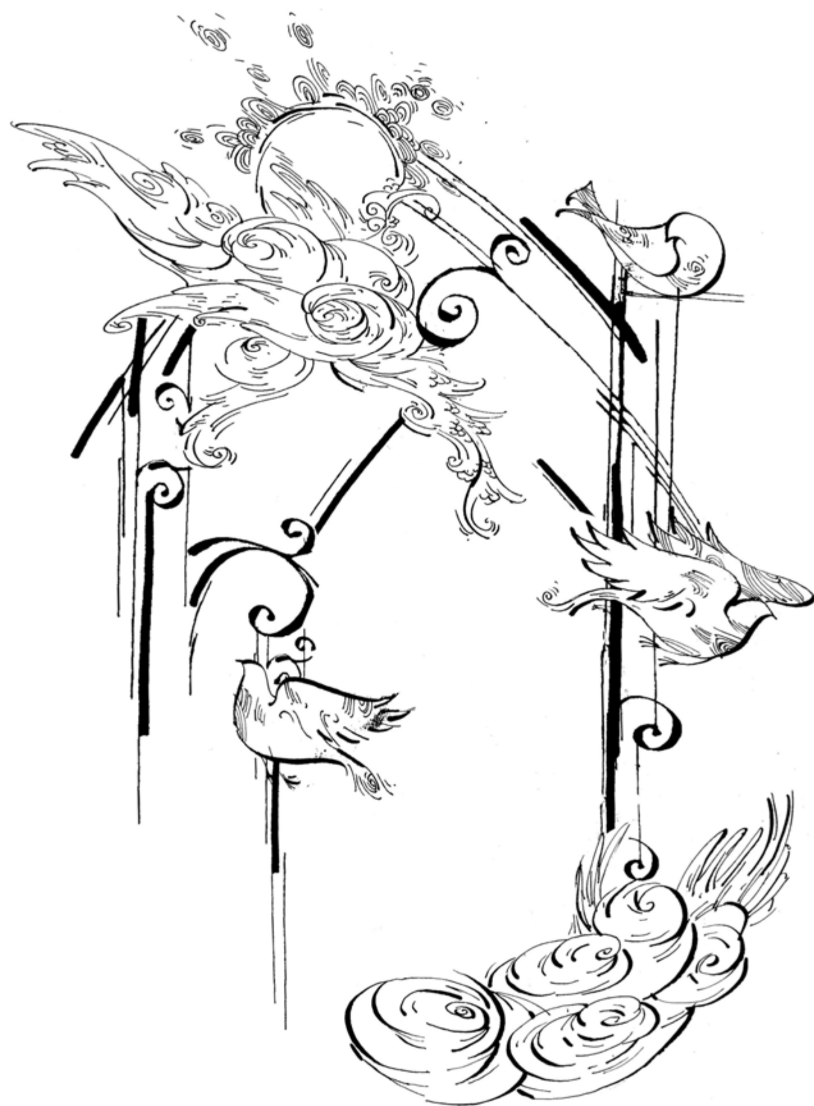
۵. دقت در روش تحقیق شارح؛ جمع‌آوری همهٔ فعالیت‌هایی که شهید ثانی در شرح کتاب انجام داده است؛ نگارش مقاله‌ای توصیفی یا گزارشی انتقادی در ایـن موضـوع و ارزیابی شخصیت علمی شارح.

٦. جمع‌آوری آیات مرتبط با هر باب.

۷. مقایسهٔ آرای شهید با فتاوای برخی از فقهای معاصر

و... .

این فعالیت‌ها علاوه بر ارزش ذاتی، قابلیت ارائه و بهـره‌ای کـه بـرای دیگـران دارد، نشاط علمی ما را حین تحصیل بیشتر می‌کند.



نقش تکرار آموخته‌ها در فرایند تحصیل

یکی از عناصر مهم تحصیل علم که بدون آن فرایند آموزش نیمه تمام و ناقص است «مرور و تکرار» آموخته‌ها است. ساختار ذهن بشر به گونه‌ای است که برای دریافت کامل مفاهیم و گزاره‌ها و نیز نگهداری آن نیازمند چند مرتبه برخورد و درگیری با آن است. یک مطلب تنها در صورتی که چند بار فضای ذهن را تجربه کند و فکر را به خود مشغول سازد حق باقیماندن در آن را دارد. استقرار و ثبات آگاهی‌ها در صفحه ذهن انسان پدیده‌ای شبیه به تشکیل ملکه در جان آدمی است. همان‌گونه که هیچ ملکه‌ای یکباره در جان نمی‌نشیند برای فهمیدن محتوای کتاب یک بار مطالعهٔ آن به هیچ وجه کافی نیست و اگر پاره‌ای از کتاب‌ها این چنین به نظر نمی‌رسد تنها به خاطر زمینه‌های ذهنی است که از مطالعهٔ کتب مشابه یا مواجهه با گزاره‌های مشابه آن قبلاً پدید آمده است.

همه ما تجربه کرده‌ایم که مطالعه مجدد یک کتاب یا مقاله از مطالعه اولیه، مفیدتر است و ما را با زوایای مطلب بیشتر آشنا می‌سازد، همان‌گونه که درک کامل پیام یک سخنرانی یا فیلم نیازمند تکرار و تجدید نظر است.

فوائد مرور

تکرار و دورهٔ مطالب چند اثر مهم دارد:

الف) فهم عمیق محتوا: تسلط بر محتوا و فهم عمیق مباحث علمی جز در سایهٔ مراجعهٔ مکرر امکان‌پذیر نیست. برای توصیف یک خیابان باید چند بار در آن قدم بگذاریم و جزئیات و کلیات آن را به دقت مرور کنیم؛ برای اشراف و احاطه بر یک کتاب هم لازم است چند بار آن را مطالعه نماییم. این انتظار که مباحث یک کتابِ

علمی ـ که هیچ‌گونه سابقه‌ای برای ما نداشته ـ یکباره به فضای ذهن ما منتقل شود از ابتدا نابجا است و با واقعیت ساختار ذهنی ما سازگار نیست. به همین جهت است که تا هنگامی که چند بار بحث را دوره نکنیم توانایی «دفاع جدی از آن» یا «ارائهٔ دقیق آن» را نداریم.

با مرور مطالب یک کتاب، آرام آرام از جزئیات، عبارت‌پردازی‌ها، توضیحات افزوده، مثال‌ها، شواهد و بحث‌های غیرمؤثر فاصله می‌گیریم و افق دید ما نسبت به محتوا بالاتر و زاویهٔ نگاه، گسترده‌تر می‌گردد و پیام‌های پراکنده کتاب به وحدت می‌رسد. هرگاه شهر را از فراز بامی بلند یا درون هواپیما مشاهده کنیم نسبت‌ها و روابطی را کشف می‌نماییم که از درون شهر دریافت آنها بسیار دشوار است؛ مثلاً می‌یابیم خیابان الف بر فلان خیابان عمود است و با کوچهٔ دیگر موازی، مسجد شهر در شمال و مدرسه در جنوب قرار دارد، وسعت پارک چند مرتبه کمتر از وسعت دانشگاه است، ترافیک در کدام میدان مشکل‌ساز شده و.. . درک این پدیده‌ها پس از چشم‌پوشی از جزئیات است و در عین حال آشنایی کامل با شهر، وابسته به این آگاهی‌هاست و وحدت شهر این گونه قابل درک است.

از این‌رو برای فهم بهتر یک کتاب مناسب است آن را خلاصه نماییم و برای تلخیص کتاب ناگزیر باید آن را چند بار مرور نمود. اگر خلاصهٔ تهیه شده نیز چند بار مطالعه شود فرایند آموزش بسیار غنا می‌یابد.

کتب درسی، از آنجا که جزء به جزء و پراکنده تدریس می‌شوند بیش از کتاب‌های دیگر محتاج تکرار و مرورند. رشتهٔ انسجام مطالبی که در جلسات متعدد ارائه شده تنها با تأمل و نگاه مجدد کشف می‌شود. می‌توان ادعا کرد شاگرد هر چقدر تلاش کند مطلب هر درس را به اندازهٔ استاد نمی‌فهمد، زیرا استاد روابط این بحث را با بحث‌های دیگر به خوبی می‌بیند ولی شاگرد این درس را بدون پیوند با مطالب دیگر می‌نگرد. به همین جهت توصیه شده قبل از مطالعه کتاب در آغاز، فهرست آن به طور کامل ملاحظه و سپس متن کتاب یک بار به سرعت و بار دیگر به دقت مطالعه شود تا احاطه بر کلیت مباحث نیز به دست‌اید. از باب مثال می‌توان احاطه بر یک علم را به پیدایش

یک بنای چند طبقه تشبیه نمود. برای ایجاد یک ساختمان ابتدا اسکلت فلزی آن را از طبقهٔ اول تا آخر فراهم می‌نمایند سپس از طبقهٔ اول تا آخر سقف و دیوار می‌زنند. آن‌گاه از طبقهٔ اول تا آخر به سفیدکاری می‌پردازند و مراحل بعدی نقاشی، سیم‌کشی، لوله‌کشی و.. . انجام می‌گیرد و این تصور که با ساختن هر دیوار آن را گچکاری و نقاشی نماییم و سپس به ساختن دیوار دیگر مشغول شویم بیشتر به فکاهه شبیه است.

همین مسئله در تحصیل دانش‌ها نیز وجود دارد و به همین سبب، آموزش هر علم در چند حلقهٔ متوالی از اجمال به تفصیل انجام می‌شود. مثلاً کتاب اول در علم فیزیک به ذکر جزئیات و مطالب دقیق نمی‌پردازد ولی در کتب بعدی هر بحث، فربه‌تر و کامل‌تر عرضه می‌شود.

ب) یادسپاری مطالب: پس از درک کامل پیام، برای به خاطر نگهداشتن آن نیز باید آن را تکرار نمود و بدون تکرار، ثبت آموخته‌ها در ذهن امکان‌پذیر نیست.

ج) ایجاد باور راسخ و تصدیق: تکرار و مرورِ یک گزاره، به تدریج آن را در ذهن، استوار نموده و اعتقاد راسخ به آن تولید می‌نماید. حتی مطالب غیرواقعی و بدون برهان را هم با مرور و تکرار می‌توان القا نمود و این آفت مهمی است که باید مورد توجه قرار گیرد. برای گسترش یک شایعه یا دروغ بزرگ کافی است آن را به بیان‌های مختلف تکرار نمود تا به صورت خبر متواتر تلقی شود. راز تأثیر تبلیغات بر اذهان نیز همین است. به جهت همین ویژگی توصیه می‌شود که در انتخاب مجاری سالم علمی و مباحث مطمئن نظری از ابتدا دقت کافی به عمل آوریم. هر کتابی را نخوانیم و به هر سخنی گوش نسپاریم.

قال الباقر ؑ: مَن أصغی إلی ناطقٍ فَقَد عَبَدَه فَإن کانَ الناطِقُ عَنِ اللّه فَقَد عَبَد اللّهَ وَ إن کانَ النّاطِقُ ینطِقُ عَن لِسانِ إبلیسٍ فَقَد عَبَدَ إبلیسَ.

هر کس به گوینده‌ای گوش فرا دهد و تمایل یابد او را پرستیده است پس اگر او از خدا سخن گوید خدا را پرستیده و اگر از زبان شیطان سخن گوید شیطان را پرستیده است.

هر بار مطالعه، به تشکیل یک بنای علمی در صفحه ذهن ما یک قدم یاری می‌رساند و هیچ‌گاه اثر آن از بین نمی‌رود ـ هر چند به کلی فراموش شود ـ این مطالعه اگر به

چند مشابه خود ضمیمه گردد، یک ساختار کامل علمی را تشکیل می‌دهد که بـه زودی فرو نمی‌ریزد و محو نمی‌شود. لذا نه می‌توان توقع داشت که با یک بار مطالعه به نتیجـهٔ کامل دست یابیم و نـه شایـسته اسـت بـه بهانـهٔ اینکـه مطالعـهٔ مـا اثـری نـدارد، از آن چشم‌پوشی کنیم. هر بار مطالعه، فقط به اندازهٔ یک بار مطالعه اثر دارد و نه بیشتر؛ اما اثر آن حتمی و مسلم است.

گونه‌های تکرار

تکرار گزاره‌ها و اطلاعات گاهی به صورت قهری و بی‌اختیار صورت می‌گیرد و گـاهی از سر توجه و اراده. اگر یک مطلب، بسیار جذاب و بدیع باشد و در شرایط آماده (و به تعبیر مرحوم شهید صدر، ظرف مؤثری) بر انسان عرضه شـود ذهـن انـسان بـه جهـت علاقه‌مندی شدید به آن مطلب چنـدین مرتبـه بـه سـراغ آن مـی‌رود و آن را بـازخوانی می‌کند. مثلاً کسی که لطیفه شیرینی را می‌شنود، یک بار پس از خروج از جلسه آن را به یاد می‌آورد و از تصور آن لبخندی می‌زند و یک بار با ورود به منزل آن را برای اعضای خانواده تعریف می‌کند. شب هنگام، قبل از خوابیدن و بامدادان پس از بیدار شدن چنـد مرتبه آن را مرور می‌کند و پس از چندی نیز به مناسـبتی دیگـر ایـن لطیفـه در ذهـنش حاضر می‌شود. این همه، تقریباً بدون اراده و انگیزهٔ تفصیلی انجام می‌گیرد. ولی در اثـر این تکرار، آن لطیفه ثابت می‌شود و از آفت فراموشی نجات پیدا می‌کند.

پیامی که در یک نمایشگاه به زبان گویای هنـر در ذهـن آدمـی نقـش مـی‌بنـدد، در موقعیت‌های دیگر ناخودآگاه به یاد می‌آید. به طور کلی مهم‌ترین نقـشی کـه هنـر ایفـا می‌کند، همین جذابیتی است که موجب تجدید مکرر خاطره و در نتیجه، تثبیت پیـام در ذهن می‌شود. اکنون به خوبی درمی‌یابیم که چرا مطالـب مـورد علاقـه خـود را بهتـر و سریع‌تر یاد می‌گیریم. در واقع مراحل تکرار این مطالب به طور خودکار و بـدون توجـه انجام می‌شود.

برنامه‌ریزی برای تکرار قهری به این معنا است که خود را در شرایط مؤثر قرار دهیم یا برای خود ظرف مؤثری فراهم سازیم. هرگونه اعمال ذوق و سلیقه و هنر که مطالـب علمی را جذاب‌تر یا شگفت‌تر جلوه دهد به این هدف کمک مـی‌رسـاند. هنـر معلمـان موفق، ایجاد ظرف مؤثری است که یادگیری را بر شاگردان تسهیل می‌نماید.

جلسات علمی ویژه مثل مناظره‌ها، سمینارها و اردوهای علمی گرچه فرصتی بیشتر از مطالعه می‌طلبد اما چون نوعی تنوع و تازگی در آن احساس می‌شود، زمینهٔ تکرار قهری را فراهم می‌سازد. مطالب عنوان شده در این جلسات مدت زمان طولانی صفحهٔ فکر انسان را اشغال می‌کند و شانس بیشتری برای تجدید خاطره دارد، از این‌رو پایدارتر و ماندگارتر است. برای تکرار ارادی نیز باید برنامه‌ریزی نمود. سرشت تنوع‌طلب آدمی تحمل تکرار را برای انسان سخت می‌سازد و انسان به سبب همین طبیعت زودرنج از دوره و مرور کتاب می‌گریزد. رغبت و انگیزه ما برای مطالعهٔ کتب جدید به مراتب بیش از دورهٔ کتب قبلی است. ولی لازم است با توجه به ضرورت تکرار، به شیوه‌های مختلف به این مهم اقدام نماییم. پیش مطالعه، کلاس درس، مطالعه پس از درس و مباحثه هر کدام عهده‌دار یک مرحله از تکرار می‌شوند. می‌توان به بهانهٔ تلخیص یا تدریس، مراحل تکرار را کامل نمود. یا با ارائهٔ بحث در نشست‌های دوستانه به این هدف رسید. مطالعه کتب دیگری که در موضوع مورد نظر ما نوشته شده، شگرد دیگری است که نیاز ما را به تکرار، فراهم و روح تنوع‌جوی ما را نیز ارضا می‌نماید. یکی از دوستان برای التزام به مرور آموخته‌های خود، خلاصه مباحث را در صفحات کوچکی نوشته و چندی بر رشته‌ای می‌آویزد. این رشته که معمولاً در معرض مشاهده او قرار دارد، نمایشگاه متنوعی از مطالب علمی است که با مطالعهٔ مکرر، در ذهن او ثابت و ماندگار می‌شود، خلاصه آنکه برای تکرار اندوخته‌های ذهنی باید برنامه‌ریزی و طراحی نمود تا به تدریج «حوصلهٔ فراگیری» در وجود ما افزایش یابد و «روح تنوع‌جو» اندکی مهار شود.



مراحل و دوره‌های تربیتی

قالَ رَسولُ اللّه صلى الله عليه وآله: الولَدُ سَيدٌ سَبعَ سنينَ وَ عَبدٌ سَبعَ سنينَ وَ وَزيرٌ سَبعَ سِـنينَ. فَـإن رَضيتَ خَلائِقَهُ لإحدى وَ عِشرينَ وَ إلاّ فَاضـرِبْ عَلـى جَنبِـهِ فَقَـد أعـذَرتَ إلـى اللّـهِ تَعالی.[1]

شیعه هم از دریای بیکران قرآن ـ کلام خدا ـ بهره می‌گیرد و هم از گنجینهٔ احادیث و روایات رسول خدا و اهل بیت گرامی اش توشه برمی‌دارد و افتخار آن دارد کـه بـیش از ۱٤ قرن از هر دو میراث گران‌سنگ رسول مکرم اسـلام پاسـداری نمـوده و بهـره‌هـا جسته است. و اکنون نیز در خدمت این هر دو، با حقایق عالم مرتبط است. هـم از ایـن رو کوشیده است تا با فهم کامل‌تر کتاب و سنت، محتوای معارف خود را غنا بخـشد و با عمل به آن تکامل انسانی یافته و جامعه‌ای الهی ایجاد نماید.

یکی از احادیث پر ارزش نبوی که در بـاب تربیـت اولاد، راهنمـای همـهٔ پـدران و مادران و مربیان است، این روایت شریف است:

> فرزند، هفت سال مولی، هفت سال بنده، و هفت سال وزیر است. پس اگر در سال بیست و یکم روحیات او مورد رضایت تو بود (شکر خدای نما) و الأ واگذار، کـه در پیشگاه خدا معذوری.

این بیان کوتاه، به واقع چهرهٔ زیبای یک گزارش مفصّل و یک دستورالعمل طـولانی

---

۱. بحار الانوار، ج۱۰۱، ص۹۵، ح٤۲ و نیز وسائل الشیعه، ج۱۵، ص۱۹۵، حدیث۷ و مکارم الاخلاق، ص۵۵. شبیه این مضمون در روایات دیگر نیز آمده است از جمله در روایت منقول از امام جعفر صادق عليه السلام: دَع إبنَکَ یلعَب سَبعَ سنینَ وَ یؤَدَّب سَبعَ سنینَ وَ الزِمهُ نَفسَکَ سَبعَ سنینَ فَإن أفلَحَ وَ إلا فَـلا خَیـرَ فیـه (وسـائل الـشیعه، ج۱۵، ص۱۹٤، حدیث٤) فرزندت را هفت سال واگذار و هفت سال ادب آموز و هفت سـال مـلازم خـویش گـردان پس اگر رستگار گردید (شکر خدای نما) و الأ خیری در او نیست.

است که در نهایتِ لطافت، شیوایی و اختصار، روشنگر مسیر حرکت پدران و مـادران و مربیان است و در پشت پرده ایجاز و اختصارِ این کلام، گنجینـه‌ای ارزشـمند از تعـالیم الهی نهفته است.

۱. این روایت شریف دارای دو چهرهٔ انشایی و اخباری است. از یک سو، توصـیفی از چگونگی وضعیت درونی فرزندان در سنین مختلف است و نحوهٔ نگرش کـودک بـه خـود را در دوران‌هـای متفـاوت زنـدگی مـی‌نمایانـد، و از دیگـر سـوی، توصـیه و دستورالعملی برای مربیان، تا شیوه برخورد با رفتارهـا و حـالات روحـی کـودک را در ادوار گوناگون آموزش دهد. کوتاه سخن آنکه، این کلام نورانی به زیبایی بیان مـی‌کنـد که نحوهٔ نگرش فرزند به خویش، اینگونه «هست» و شیوهٔ برخورد با او چنین «باید»

۲. مخاطبِ این سخن، همهٔ کسانی هستند که به نحوی با کودکان و نوجوانان سـر و کار دارند و با آنها مستقیم یا غیر مستقیم روبرو می‌شوند. همهٔ پدران و مادران و مربیـان و آموزگاران و بزرگترها.

۳. «سید» نماد موجودی است که نظراً و عملاً نـسبت بـه بنـدگان خـود اسـتقلال و اختیار تام دارد و خود را در رأی و حکم صائب می‌بیند. نه بـا بنـدگانِ خـود، در امـور مشورت می‌کند و نظر می‌خواهد، و نـه عمـل خـود را مطـابق آرا و امیـال آنهـا تنظـیم می‌نماید و از آنها دستور می‌گیرد. همیشه خود را نـسبت بـه زیردسـتان، برتـر دیـده و صاحب اختیار می‌داند. لذا انتظار اطاعت بی‌چون و چرای فوری از بندگان خویش دارد و هیچ‌گونه تخطّی و سرپیچی را بر نمی‌تابد.

٤. «عبد» سمبل انسانی است که نه در عمـل اسـتقلال دارد و نـه رأی او، صـائب و مقبول دیده می‌شود. از این جهت هیچ‌گاه طرف مشورت قـرار نمـی‌گیـرد و تنهـا از او انتظار اطاعت و امتثال کامل می‌رود. عبد هر چه بیشتر مطیع و منقاد و سر بـراه باشـد و بی‌چون و چرا فرمان برد، کامل‌تـر اسـت. او خـود را در صـورت نافرمـانی و تخطّـی، مستحق تنبیه و شایستهٔ ملامت و مجازات می‌بیند و پذیرای تربیت مستقیم و أمر و نهی صریح است

۵. «وزیر» نمایندهٔ موجـودی اسـت کـه رأی او مـسموع و نظـر او مـورد احتـرام و شایستهٔ دقّت است، امّا استقلال عملی نداشـته و حکـم او نافـذ نیـست. وزیـر خـود را سزاوار مشاوره و نظرخواهی می‌داند، و رأی مستقل مـی‌دهـد، و بـه هـیچ روی تحمّـل

پرخاش و بی‌احترامی ندارد و أمر و نهی صریح و مستقیم را بر نمی‌تابد. در فرزانگی برای خود شخصیت و شأنی همسنگ امیر و حاکم قائل است، گر چه نهایتاً تابع و مطیع اوامر اوست.

با توجه به این مقدّمات، نحوه رویارویی با فرزندان در مسائل مختلف زندگی به خوبی روشن می‌گردد، برخی از موضوعاتی که لسان شیوای این حدیث گویای آنها است از این قرار است؛

۱. اطاعت و فرمان‌برداری فرزند

۱ـ۱. کودک در سنین قبل از ۷ سالگی فطرتاً خود را آقا و مهتر دیگران می‌بیند. از این رو امر و نهی مستقیم و درخواست صریح و یا همراه با تهدید در او کارگر نیست. طبیعت کودک در چنین سال هایی اقتضا می‌کند که در مقابل خواستهٔ بزرگترِ خود نافرمانی کند و خود را در این نافرمانی و سرپیچی محقّ انگارد، یا به تعبیر صحیح‌تر، برای دیگران حقّ امر و نهی قائل نباشد و همیشه خود را نسبت به دیگران برتر و بزرگ‌تر احساس کند. لذا انتظار تبعیت و حرف‌شنوی از کودکان زیر هفت سال بیهوده است. پدران و مادران چنانچه انجام یا ترک عملی را از کودک، لازم می‌بینند باید خود را در مقام بندهٔ او قرار دهند و آن چنان که عبدی از مولای خود تقاضا و خواهش می‌کند با زبان ملایم و از موضع پایین در مقابلش به تمنّا نشینند، و او را به انجام خواستهٔ خود راضی نمایند. سیادت کودک که در این روایت شریف مذکور است با روحیهٔ اطاعت و حرف‌شنوی سازگار نیست، کمال کودک در آن است که تحت اطاعت دیگران قرار نگیرد و امر و نهی دیگران را تحمّل نکند. به همین نحو، چنانچه اولیا به قصد آزمایش یا آموزش از کودک سؤالی می‌پرسند و یا او را در معرض مشاوره قرار می‌دهند باید لحن بیان سؤال را به گونهٔ سؤال عبد از مولی، تنظیم نمایند تا کودک، متوجه مقصود اصلی او نباشد و همیشه احساس شخصیت و بزرگ‌منشی کرده، و دیگران را به خود محتاج بیند. بنابراین روّیهٔ اصلی و سیرهٔ غالب اطرافیان کودک نسبت

به او باید بر مبنای سیادت و امارت[1] او تنظیم گردد و خلاف این اصل جز در موارد استثنایی و نادر، آن هم بنابر مصالح راجح، جاری نگردد.

۲ـ۱. همین کودک بر اثر تحوّل روحی که در دوران انتقال از کودکی در وجودش رخ می‌دهد، در هفت سال دوّم زندگی، خود را بنده و زیردست دیگران و در مقام اطاعت و فرمانبرداری احساس می‌کند. نو نهال ۷ تا ١٤ ساله، پذیرای هر گونه امر و نهی و فرمان و حکمی از ناحیه بزرگترها می‌باشد و کمال او در اطاعت و فرمانبرداری و اجرای بی‌چون وچرای اوامر آنها است. این شرایط روحی جدید، زمینه را برای تربیت مستقیم و صریح او آماده نموده و نظارت مربیان را در تعلیم و تأدیب مستقیم او می‌طلبد. لذا بر اولیا لازم است چنانچه مطلب مهم و سرنوشت‌سازی را برای فرزند خود تدارک دیده و قصد درخواست از او را دارند، مقدّمات عقلی و توجیه منطقی آن را در اختیار او قرار ندهند و رأی خویش را در معرض مشاوره، چون و چرا و نقد او نگذارند و صریح و قاطع امر خود را صادر نمایند. زیرا کودک در چنین شرایطی قابلیت فهم کامل استدلال را نداشته و با مناقشات سطحی زمینه را برای فرار از انقیاد و اطاعت فراهم می‌آورد. با این توضیح، رویهٔ اصلی و روش غالب کودک در برخورد با بزرگترها در دوران عبودیت، باید بر مبنای احترام و اطاعت و انقیاد کامل و اجرای بی‌قید و بند فرامین باشد و خلاف این اصل جز در موارد استثنایی پذیرفته نیست.

۳ـ۱. پس از انتقال از این مرحله به دوران نوجوانی، نونهالِ عبد به رتبهٔ وزارت منصوب می‌گردد. «وزیر» تابع و مطیع بی‌چون و چرای اوامر حاکم نیست. حاکمان آن‌گونه که از رعیت انتظار اطاعت و فرمانبرداری دارند، هیچگاه از وزیران و مشاوران توقّع نمی‌برند. وزیر اگر در مقابل نظر امیر، از خود هیچ رأی و نظری نداشته باشد و همیشه در پیشگاه او «بله قربان‌گو و مؤید» باشد، همان بهتر که رعیت باقی بماند و مقام خویش را به دیگران واگذار نماید. کمال وزیر در آن است که نظرات و آرای حاکم را زیر و زبر کند، مبانی آنرا به نقد کشد، توالی فاسد آن را روشن نماید، ملازمات و

---

۱. در روایات متعددی که در کتب معتبر حدیث نقل شده‌است، دوران ابتدایی حیات کودک به دوران «سیادت» تعبیر شده و عنوان «امیر» برای کودک هرچند بسیار مشهور گشته اما مستندی ندارد. شاید از این رو که امیر در تصمیمات خود، حداقل با وزرای خویش، مشورت می‌نماید اما کودک به‌سان موالی، بردگان خویش را لایق نظر خواهی و استشاره نمی‌داند و احکام خود را بدون جلب نظر آنها صادر می‌کند.

مقارنات آنرا خوب نشان دهد و قضاوت خویش را گوشزد نماید. حاکم نیز نسبت به وزیر وظیفه دارد تقاضای خود را از ابتدا مستدل و مُبرهَن بیان کند و سخن او را به خوبی استماع نموده و به رأی و عقیدهٔ او احترام گذارد و با او به بحث و گفتگو نشیند، نتیجهٔ این بحث و گفتگوی متقابل، زیر بنای تصمیم عملی حاکم است که باید منصفانه و در مسیر حق باشد.

امّا مهم آن است که وزیر پس از این بحث و گفتگو، نهایتاً در مقابل تصمیم و حکم حاکم، مطیع و فرمان‌بردار است، هر چند در مناظره تسلیمِ نظر حاکم نشده و نسبت به ادلّه او همچنان مردّد یا مخالف باشد. باری، چون و چرا کردن در مسائل، مقتضای سنین وزارتِ نوجوان است، و نه تنها بی‌احترامی و جسارت محسوب نمی‌شود، که کمال او در آن است. نوجوان در چنین شرایطی خود را مستحق احترام و نظرخواهی و شایستهٔ اظهار رأی می‌بیند و فطرتاً انتظار ندارد که از او اطاعت بی‌قید و بند اوامر طلب شود و به انتقادات او توجهی نگردد. لذا درخواست اولیا از ابتدا باید مستدل و همراه با توجیه عقلانی و اعطای بینش همراه باشد و هیچگاه به نحو تحکم و اعمال قدرت بیان نگردد. از این رو، رویهٔ غالب و برنامهٔ اصلی نوجوان در سنین بین ۱٤ تا ۲۱، اظهار نظر و چون و چرا در اوامر دیگران است. به دیگر بیان توقع تبعیت و اطاعت عملی از نوجوان تنها پس از اظهار نظر علمی و گفتگوی متقابل بجا و ممدوح است.

۲. پاسخ به درخواست فرزند

۱-۲. از آنچه در بند اوّل ذکر شد نحوهٔ برخورد مربّی در قبال در خواست‌های فرزند مشخص می‌گردد، کودکی که در دوران سیادت به سر می‌برد، خود را مستحق هر گونه درخواستی از دیگران می‌بیند، دیگران نیز موظّفند طوق بندگی و اطاعت او را گردن نهند و آنچه او می‌طلبد، برآورده سازند و خود را در منزلهٔ عبد فرمانبردار او قرار دهند «سید» از زیر دست خود انتظار آن دارد که بی‌چون و چرا اوامرش را امتثال نماید و حقّ آن دارد که در مقابل نافرمانی بردگان، بر آشوبد و سرسختی نماید. از این جهت تقاضاهای کودک، گرچه به واقع خیر و صلاح او در آن نباشد هیچگاه غیرمنطقی و نامقبول نخواهد بود، و اصرار او بر تأمین مراد خویش، مقتضای اعمال سیادت و بزرگی است.

در مواردی که در خواست‌های کودک از نظر ولی او قابل اجابت و منطقی نیست، اظهارِ مخالفت مستقیم و سرکوبِ صریح تمایلاتِ کودک نه تنها راه خوبی برای تعدیل

او نیست، که آثار منفی بی‌شماری در شاکلۀ شخصیتی او بر جای می‌گذارد، کودکی که جایگاه خویش را در مقابل پدر و مادر و بزرگ‌ترها، جایگاه مولی نسبت به بنده می‌دیده، با نافرمانی بندگان مواجه می‌شود و چون قدرت اعمال اختیار و استیفای حقوق خویش را ندارد، احساس ناامنی و آشفتگی عاطفی می‌نماید و دچار تعارض می‌شود، از یک سو فطرتاً خود را صاحب اختیار و واجب الاطاعه می‌داند و از سوی دیگر با نافرمانی و عصیان اوامرش روبرو می‌گردد. لذا لازم است پدران و مادران از ابتدا، زمینۀ تقاضاهای نامطلوب را فراهم نکنند و مقتضی اینگونه در خواست‌ها را پیشاپیش از بین برند، نه آنکه پس از تقاضا، در مسیر خواسته او مانع قرار دهند. چنانچه کودک در شرایط خاصی، درخواست ناموجّهی نمود، هیچگاه نباید با برخورد عتاب‌آلود و خشونت‌آمیز با او مواجه گردید، بلکه با توجّه دادن او به سوی اشیاء دیگر او را نسبت به خواسته‌اش غافل نمود و صرف‌نظر داد. به عنوان مثال: اولیا باید از قرار دادن اشیای خطرناک یا حساس در اختیار کودکان از ابتدا جلوگیری کرده، محیط پرورش کودک را در حد امکان از این‌گونه اشیا خالی نگه دارند تا کودک زمینۀ تقاضا و طلب آنها را نداشته باشد. ولی چنانچه غفلتاً این‌گونه اشیا در دسترس او قرار گرفت با سرگرم ساختن وی به چیزهای جذّابتر، موجبات غفلت و بی‌توجّهی او را نسبت به شیء مورد نظر تأمین نمایند. در هر حال برخورد خشونت‌آمیز و صریح جز آنکه سبب لجبازی و رویارویی مستقیم کودک شود، نتیجۀ دیگری ندارد. همچنین هرگاه کودک تقاضای انجام کاری را از اولیا داشته باشد و به هر دلیلی نتوان خواستۀ او را اجابت نمود، باید به گونه‌ای با کودک برخورد شود که به روح سیادت او لطمه‌ای وارد نیاید. مثلاً با اظهار عجز و ابراز ناتوانی از برآوردن حاجت او یا وانمود کردن به اینکه تکلیف او بر ما خارج از حیطۀ وسع ما و تکلیف به ما لایطاق است، می‌توان کودک را از خواسته‌اش منصرف ساخت، بدون آنکه با شرایط روحی او تعارضی داشته باشد.

۲–۲. با تغییرات روحی و روانی که پس از گذار از مرحلۀ کودکی در وجود کودک پدید می‌آید، در مرحله دوّم زندگی، نونهالان باید از در خواست صریح خواسته‌های خود دست کشند و نحوۀ مطالبه آنها از اولیایشان متناسب با شأن عبودیت آنها باشد. لذا

گستاخی و جسارت و امر و نهی مستقیم فرزند به پدر و مادر در چنین ایـامی بـه هـیچ وجه، موجّه نیست و چنانچه درخواست فرزند ـ هر چند به لحن مناسب ادا شـود ـ در مسیر تربیت او و به صلاح او نباشد، لازم است صریح، مـستقیم و بـدون تعـارف نفـی شود. شخصیتی که خود را در رتبهٔ عبد نسبت به مولایش می‌یابد، یقیناً پـذیرش مقابلـهٔ صریح با درخواست‌هایش را دارد و همیـشه مـولای خـود را صـاحب اختیـار و مـدیر مبسوط الید امور خود می‌شمارد. لذا ضربهٔ روحی قابل توجهی از این برخورد نمی‌بیند.

۲ـ۳. امّا تقاضایی که نوجوان در مقام وزارت از ولی خود می‌نماید، هر چند از نظر مربی به صلاح او نباشد، نباید ابتداءً و صریح نفی شود. نوجوان در این مرحله به بلـوغ نظری رسیده و چون خود را در مقام وزارت و مستشاری می‌بینـد بایـد او را بـا ادلـه و براهین عقلی، از تبعات و لوازم منفی خواسته‌اش به خوبی آگاه نمود و در ضـمن بـاب مکالمه و گفتگو پیرامون آن موضوع را نیز گشود تا او نیز به بیان ادلّه خود پرداخته و به نقد و بررسی کلام مربّی نشیند. اگر پس از این مناظره، نوجوان نسبت به آن ادلّـه، قـانع شد و از مطلوب خود چشم پوشید، مقصود مربّی حاصل شـده، امّـا اگـر هـم‌چنـان بـر تقاضای خود پافشاری کند و خود را بر حـق بینـد و یـا قـدرت درک مقـدّمات عقلـی استدلال ولی را نداشته باشد، دو شیوه برخورد فراروی ولی قرار دارد؛

اوّل آنکه پس از این تبادل نظر، مستقیماً، درخواست او ردّ شـود. در ایـن صـورت، نوجوان حق تخطّی و تخلّف از امر ولی را ندارد و گر چه از نظر عقلی هنوز قانع نشده و نسبت به ادلّه او قلباً مخالفت می‌ورزد، امّا عملاً باید تبعیت و اطاعت او را گردن نهد. همچنان که وزرای سلاطین، پس از اظهار نظر و بیان عقیدهٔ خـود، نهایتـاً تـابع دسـتور حاکم و مطیع فرمان او هستند.

راه دوّم ایجاد زمینه برای تجربه‌های محدود و کنترل شده است. بدین صـورت کـه ولی، برخلاف میل باطنی خود، فرزند را در انجام خواسته‌اش آزاد گذاشـته و یـا حتّـی کمک نماید و تا مرحله‌ای که ضرر اندک قابل درکی برای او پدیـد ایـد، او را همراهـی کند. آنگاه با نشان دادن این ضرر، عواقب سوء آن عمل را به خوبی تفهیم نمایـد، شـبیه آنکه مادرها با نزدیک کردن دست کودک به آتش و سوزاندنِ جزئی آن، مفهوم آتـش و حرارت را به کودکان می‌آموزند.

۳. نظارت و کنترل فرزند

یکی از اموری که در بارهٔ تربیت کودک قابل توجه و حائز اهمیت است، نظارت والدین به کودک و کنترل اعمال و رفتار اوست، به یقین مربّی باید از روحیات و اخلاق کودک آگاه بوده، اعمال و کردار او را زیر نظر داشته باشد، تا برخوردهای خود را متناسب با شرایط او تنظیم نماید. اصلِ داشتن نظارت، بدون شک برای تربیت لازم است، سخن در میزان و شیوه‌های آن است.

۱-۳. کودک در هفت سال اوّلِ زندگی، تاج سیادت به سر دارد. لذا دیگران در برخورد با وی باید خود را به صورت بندهٔ فرمان‌بردار و تحت اختیار او تصور نمایند. کودکی که خود را نسبت به دیگران تامّ‌الاختیار و واجب‌الاطاعه می‌بیند، خود را در انجام هر عملی محق دانسته و دیگران را شایستهٔ اظهار نظر و دخالت نمی‌پندارد و انتظار ندارد که در مقابل تک تک اعمال و رفتار خود، در مقابل دیگران بازخواست شده و پاسخ‌گو باشد. لذا برخوردهای دیگران باید چنان تنظیم شود که کودک، خود را کاملاً آزاد تصوّر نموده و قدرت برتری، ما فوق خود احساس نکند. نظارت اولیا به کودک در چنین شرایطی، باید به صورت نظارت عبد بر مولی طراحی شود، یعنی چنین وانمود شود که از دیدن اعمال و رفتار او اراده کارآموزی شده و یا قصد تحسین و تشویق داریم[1]. اگر کودک، خود اجازه نظارت به اولیا ندهد و یا از ورود آنها منع نماید، امر او مطاع و لازم الاجرا است و باید از شیوه‌های غیرمستقیم دیگر استفاده شود و به هر حال ملاک اصلی، در برخورد با کودک آن است که کودک خود را تحت کنترل و زیر ذرّه بین احساس نکند و محدود نبیند.

۲-۳. پس از هفت سالگی، تحوّل درونی کودک او را به مقام عبودیت تنزّل می‌دهد یعنی از این پس، او دیگران را نسبت به خود مولی، و سزاوار امر و نهی و نظارت می‌بیند. از این رو، برخوردهای اولیا نیز باید از مقام ولایت و به عنوان مولی طرّاحی

---

۱. چنانچه عمل کودک شایسته تحسین باشد، تحسین والدین رغبت او را به عمل می‌افزاید. و چنانچه در خور تحسین نباشد سکوت و بی‌توجّهی والدین کودک را نسبت به قبح آن آگاه نموده و موجب ترک آن عمل می‌گردد.

شود. همان‌گونه که مولی حق کنترل رفتار عبد خود را دارد، اولیا نیز مستقیم و بدون هیچ دغدغه‌ای می‌توانند بر اعمال و رفتار نونهالان کنترل داشته و آنها را بازخواست نمایند. «عبد» قابلیت نظارت مستقیم را دارا است و خود را زیر دست اولیا تصور می‌کند، از اینکه متوجه شود مولای او برای سر درآوردن از کارهای او جستجو و تجسّس می‌نماید و مراقب صحّت اعمال و رفتار اوست گلایه‌ای ندارد، بلکه خود را مستحق مراقبت و هدایت دانسته و تحمّل نظارت صریح را نیز دارد.

۳-۳. در مرحله سوّم زندگی و دوران وزارت، نوجوان خود را ثقه و مورد اعتماد دیگران تصور می‌نماید و فطرتاً انتظار دارد دیگران به او اطمینان نموده و کارهایی خطیر، به او واگذار نمایند؛ «وزیر» گر چه تحت ولایت حاکم، و تابع اوست امّا مورد اعتماد و نمایندۀ او محسوب می‌شود و دارای اختیارات زیادی است. «وزیر» هیچگاه کنترل بیش از اندازه و صریح را تحمل نمی‌کند و انتظار ندارد سلطان دائماً در جزئیات اعمال او دخالت و اظهار نظر نماید. او خود را در مقام و منزلت، تقریباً هم‌شأن و هم‌ردیف حاکم می‌بیند و از اینکه حاکم را ناظر و مراقب دائمی خود بیابد به ستوه می‌آید. نوجوان، نیز گر چه حقیقتاً محتاج نظارت اولیا و هدایت‌های آنان است امّا چنانچه خود را تحت مراقبت و نظارت دائمی و در معرض بی‌اعتمادی اولیا احساس کند یا مرتّب نسبت به اشتباهاتش باز خواست شود، لطمات روحی غیر قابل جبرانی خواهد دید. به مقتضای لسان زیبای این روایت، پدران و مادران باید در نهایت ظرافت و کاملاً غیرمستقیم، بر حیات علمی نوجوان نظارت نموده و از تذکر صریح اشتباهات و پرخاش مستقیم نسبت به آنان در حد امکان پرهیز نمایند.

٤. آزادی و محدودیت

۱-٤. کودک در هفت سال ابتدای عمر خود نیازمند آزادی و اختیارات کامل است. برخورد اولیا با کودک باید به گونه‌ای باشد که کودک خود را در انجام هر عملی آزاد ببیند و احساس محدودیتی ننماید. کودک به مقتضای مقام سیادت و مهتری خود، زمینه‌ای وسیع می‌طلبد تا هرگونه که خود می‌خواهد در آن به جولان بپردازد و در آن هیچگونه مانع و مزاحمی نداشته باشد، پیدایش چنین زمینه‌ای حقّ کودک است، و

کمال کودک در آن است که از ایجاد محدودیت توسط دیگران آشفته گردد و با داد و فریاد و تظلّم، حق خود را بستاند و هیچگونه اعمال فشار و تقیدی را برنتابد.[۱]

---

۱. این حدیث شریف در مقام بیان قاعدهٔ اوّلیه و اصل کلی برخورد با کودک است. یعنی سیرهٔ ابتدایی و روش غالب والدین در مواجهه با کودک باید طوری تنظیم شود که، «سیادت»، «عبودیت» و «وزارت» او در مراحل مختلف زندگی محفوظ باشد و به تناسب آن با او رفتار شود. این اصل تنها در مواردی که مصلحت بالاتری مطلوب باشد نقض می‌گردد. امّا به طور کلی موارد نقض این قاعدهٔ عام همیشه باید در حدّ استثنا باقی بماند. از جملهٔ این موارد، جایی است که کودک با سوء استفاده از مقام سیادت خود قصد تجاوز به حریم دیگران را دارد. توضیح اینکه والدین و تمام کسانی که با کودک سر و کار دارند، باید مطیع و خدمت‌گزار کودک باشند و تقاضاهای او را به جان دل و با محبّت تأمین کنند. امّا چنانچه کودک دیگری نیز در محیط پرورش او، وجود داشته باشد، حوزهٔ سیادت هر کدام محدود شده و مرز و حریم خاصی می‌یابد. به قول سعدی «ده درویش در گلیمی بخسبند و دو پادشاه در اقلیمی نگنجند». لذا باید حریم و ثغور فرمان‌روایی کودک را به او گوشزد نمود و او را متوجّه ساخت که اوامرش در خارج از حوزهٔ عمل منطقی خود، مطاع نیست. از همین قبیل است مواردی که اجابت تقاضای کودک، سبب پیدایش عادات و ملکات ناپسندی در وجود او می‌شود؛ مثلاً اگر کودک چندین بار به صورت متوالی، تقاضای خود را با نق زدن و بیهوده داد و فریاد کردن و سر و صدا به راه انداختن، برآورده سازد و سخن خود را به کرسی نشاند، به مرور عادت به نق زدن و تحمیل خواسته‌های خود از غیر مسیر معقول می‌نماید، پدر و مادر همان‌گونه که وظیفه دارند خواسته‌های کودک را برآورده سازند، وظیفه دارند که طریق درست درخواست را نیز به او بیاموزند و او را از عادات ناشایست باز دارند و در تزاحم بین این دو وظیفه، وظیفهٔ دوّم اهمّیت بیشتر و اولویت دارد. در چنین شرایطی، پاسخ ندادن به کودک او را متوجه می‌سازد که استفاده از چنین روشی نتیجه‌بخش نیست. او در این موقعیت ناخواسته اقدام به تغییر شیوه می‌نماید. البته راهنمایی به‌موقع والدین، کودک را در یافتن شیوهٔ صحیح کمک می‌کند. روان‌شناسان رفتارگرا بر اساس آزمایش هایی که بر روی انسان و حیوان نموده‌اند معتقدند یادگیری با «تکرار محرّک» ارتباط مستقیم دارد. اوّلین کسی که در این زمینه به آزمایش پرداخت «پاولف» دانشمند بنام روسی است. شیوهٔ کار او در آزمایشی که بر روی سگ انجام داد، به این صورت بود که پیش از دادن غذا، صدای خاصی را به گوش او می‌رساند. پس از چند بار تکرار، حیوان بدون آنکه غذا دریافت کند، در مقابل صدا عکس‌العمل نشان داده و بزاقش مترشح می‌گردید و به اصطلاح «شرطی» می‌شد. شبیه همین آزمایش را بر روی جوجه مرغ خانگی در منزل نیز می‌توان انجام داد جوجه مرغ پس از شنیدن صدا، به قصد دریافت غذا، خود را به سرعت در محل حاضر می‌گرداند. بی‌اف‌اسکینر ـ استاد دانشگاه هاروارد آمریکا ـ آزمایش مشابهی را با کبوتر انجام داد. اسکینر کبوتر را درون جعبه‌ای که به یک دکمه و یک دستگاه توزیع کننده غذا مجهّز بود می‌گذاشت. ارتباط دکمه با دستگاه توزیع کننده غذا طوری بود که هر وقت کبوتر به دکمه نوک می‌زد غذا خود به خود در اختیار او قرار می‌گرفت، حیوان در داخل جعبه به کنجکاوی می‌پرداخت و برحسب تصادف به دکمه نوک می‌زد و بلافاصله غذا دریافت می‌کرد. این کار چند بار تکرار می‌شد. تا این که حیوان به خوبی یاد می‌گرفت که برای دست رسی به غذا باید به طور مرتّب نوک بزند. حال کبوتر شرطی شده است. یعنی یاد که هر وقت در جعبه قرار بگیرد، به دکمه نوک بزند و به غذا دست‌رسی پیدا کند. می‌دانیم که بین محرک اصلی (دانه) و پاسخ اصلی (نوک زدن به دانه) یک ارتباط طبیعی وجود دارد و نشانه اکتسابی نبودن پاسخ است، امّا وقتی بین محرّک شرطی(دکمه) و

☜

۲-٤. امّا در هفت سال دوّم حیات ـ که دوران تربیت مستقیم[1] فرزند است ـ «نونهال» بر خلاف دوران ابتدای عمر خود که در تصمیم‌گیری برای انجام هرکاری آزاد و رها بود، پذیرای هر گونه محدودیت و تقید است و خود را مستحق این سلب اختیار می‌بیند. «عبد» ـ به دلیل عبودیتش ـ تحت اختیار مولی است و از اینکه ارادهٔ مطلق ندارد، آزرده خاطر نیست. فرزندان ما در این سنین فطرتاً عبودیت خویش را پذیرفته و به مولویت والدین خویش معترف‌اند. لذا سلب آزادی نونهال از ناحیهٔ پدر و مادر، هر جا که در مسیر تربیت و به صلاح رشد و تعالی او باشد ضروری است و در این میان هیچ گونه مسامحه و تساهلی سزاوار نیست. و البتّه اینکه فرزندان در چنین شرایطی قابلیت و پذیرشِ اعمال محدودیت را دارند با دادن اختیارات خاصی در موارد لازم منافات ندارد. غرض از ذکر این مسئله، بیان این نکته بود که رویهٔ اصلی و سیرهٔ عملی نونهال در دوران عبودیت باید بر مبنای کسب اجازه از ولی در امور باشد و هیچگاه از پیش خود و بدون جلب نظر ولی، تصمیم به اقدام به کاری نگیرد. امّا چنانچه والدین، دادن اختیارات معینی را در حوزهٔ مشخصی به صلاح او ببینند، در آن محدوده، فرزند به اذن والدین آزادی عمل دارد.

۳-٤. اما وضعیت روانی نوجوان در دوران وزارت؛ «وزیر» به سبب تصدّی کرسی وزارت در مقامی قرار گرفته که علی‌رغم تعهّدات عملی به تصمیمات متخذه از سوی



پاسخ شرطی (نوک زدن به دکمه) ارتباط برقرار می‌شود، اکتسابی بودن پاسخ را نشان می‌دهد و بنابراین پاسخ آموخته شده است. روش بالا به اسکینر اجازه می‌داد تا رفتارهای زیادی را شرطی کند و حتّی شکل‌های تازه‌ای به رفتار حیوان بدهد، مثلاً به حیوان یاد بدهد که یک دور از سمت راست به دور خود بچرخد و بعد به دکمه نوک بزند تا به غذا برسد ـ برای توضیح بیشتر به کتب روان‌شناسی مراجعه شود ـ این آزمایش‌ها نسبت به انسان نیز مشابه همین نتیجه را می‌دهد. کودکی که چند بار به صورت متوالی خواستهٔ خود را از روش خاصّی به دست آورد، نسبت به آن روش ناخواسته اطمینان پیدا می‌کند و شرطی می‌شود. در مقابل اگر چند مرتبهٔ متوالی روش خود را در تأمین تقاضایش موفّق نبیند، به دنبال راه چاره مؤثرتری می‌گردد.

۱. مراد از تربیت مستقیم آن است که کودک خود نیز احساس کند که تحت تربیت قرار دارد و صاحب اختیار کامل نیست، به این معنی تربیت کودک در دوران سیادت، عملاً و نظراً، غیر مستقیم و در دوران عبودیت، عملاً و نظراً، مستقیم و در دوران وزارت، عملاً مستقیم و نظراً غیر مستقیم است. توضیح بیشتر، در صفحات آینده خواهد آمد.

حاکم، در نهایت آزادی نظری به سر می‌برد. «وزیر» باید چونان خود را آزاد ببیند که در همهٔ قوانین و مسائل جاری و تصمیمات آیندهٔ سلطان، جرأت اظهار نظر و دخالت داشته باشد و هیچ‌گونه تهدید و فشاری، او را از بیان عقیده و برداشت خود مانع نگردد. وزیر آنچه را به صلاح مملکت خویش نمی‌داند، بدون هیچ محدودیتی در میان می‌گذارد و در حمایت از رأی خویش ادلّه خود را با آزادی کامل عنوان می‌کند و ادلّهٔ مخالف را بدون هیچ دغدغه‌ای محترمانه به بوته نقد می‌کشد و آنچه را به خیر و مصلحت امور می‌پندارد پیشنهاد می‌دهد و با بیان ادله و براهین، از آن قاطعانه دفاع می‌کند، گرچه به وضعیت فعلی و قوانین جاری مملکت خود التزام عملی دارد. نوجوان نیز در چنین شرایطی به سر می‌برد. هیچ مانعی نباید از اظهار نظر و دخالت او در امور مختلف جلوگیری کند. نوجوان باید عقیده و نظر خود را دربارهٔ مسائل گوناگونی که با آن در زندگی شخصی، خانوادگی و اجتماعی مواجه می‌شود آزادانه ـ ولی با رعایت جوانب اخلاقی ـ مطرح کند و برای دفاع از عقیدهٔ خود، استدلالاتی بیان نماید. اولیا نیز وظیفه دارند حتی اگر آرای نوجوان خویش را صد در صد باطل می‌شمارند، به کلام او با دقّت گوش نموده و از او اقامهٔ برهان طلب کنند و با او به بحث و مناظره نشینند و منصفانه ادلّهٔ او را ابطال یا قبول نمایند و چنانچه برخی از مقدمات از دیدهٔ محدود او به دور مانده تذکر دهند و تصمیمات خود را بر اساس حقیقت استوار سازند. از همین جهت والدین، نباید از نوجوان انتظار داشته باشند که حرف بزرگتر خود را از ابتداء بپذیرد و بدان عمل کند. که نقد و بررسی مسائل و مناقشه در مقدّمات استدلال، لازمه مقام وزارت نوجوان و نشان کمال او است.

همین نوجوان گرچه در میدان اظهار نظر و بیان رأی و عقیده خود صددرصد آزاد است امّا در مقام عمل کاملاً ملتزم و متعهّد به تصمیمات جاری والدین خود بوده و تا هنگامیکه با اقناع کامل آنان حکم و تصمیم آنها را تغییر نداده است از دستور آنان تخلّف نمی‌نماید. چنین برخوردی با فرزند در دوران وزارت، به مرور، قوه تعقل و تحلیل او را قوّت بخشیده و او را دارای ذهنی جوّال، بحّاث و نقّاد بار می‌آورد که در عرضهٔ افکار و مکاتب مختلف از خود سخنی داشته باشد و جز به برهان عقلی صائب

آرام نگیرد و تن در ندهد و در دام مغالطات رنگارنگ در نغلطد. از این جهت می‌تـوان این دوران را دوران تربیت نظری و تکامل عقلی فرزندان نام نهاد.

۵. تنبیه و تشویق

دقّت و تأمل در سه مفهوم «سید»، «عبد» و «وزیر» حیطه و شیوهٔ تنبیه و تشویق فرزند را نیز مشخص می‌گرداند.

۱-۵. کودک در دوران سیادت، خود را برتر و سید دیگران می‌پندارد و دیگـران نیـز وظیفه دارند که مقتضای سیادت را رعایت نموده و مطابق آن با کودک برخورد نمایند و خود را بنده مطیع او قلمـداد کننـد. ناگفتـه پیداسـت کـه تنبیـه کـودک در ایـن دوران، جسارت به مقام سید و تخطی از وظایف بندگی است و تجربه ثابت نموده که نتیجه‌ای جز لجبازی و ایجاد عقده‌های روانی در کودک ندارد. امّا تشویق کودک به خاطر اعمـال شایسته‌ای که انجام می‌دهد با مقام سیادت او منافات ندارد و به گواهی تجربه، او را در انجام کارهای نیک و استمرار آن بر می‌انگیزاند.

۲-۵. امّا در هفت سال دوّم چون فرزند، خود را عبد و والدینِ خود را مولای خـود می‌داند و باید عملاً و نظراً تابع و مطیع آنهـا باشـد، چنانچـه از وظـایف خـود تخلـف نماید، مستحق تنبیه و کیفر است و تحمل برخورد قاطع و صـریح را نیـز دارد. چنانچـه پیش از این نیز اشارت رفت، کمال نونهال در این سنین به اطاعت و حرف‌شنوی بی‌قید وبند اوست، بنابراین روحیهٔ طغیان، نافرمانی و سرکشی او باید قاطعانه سرکوب گردد و اجازهٔ تخطّی از مسئولیت‌ها به او داده نشود.

در این سنین کودک باید آرام و سربزیر، حرف گوش کند و بـدون نقـد و اعتـراض اطاعت نماید و چنانچه جز این باشد پذیرای تأدیب و مؤاخذه و مجازات گردد. تشویق نونهال نیز در شرایطی مطلوب است که وظایف خود را به خوبی انجـام دهـد و بـدون چون و چرا مسیر اطاعت و انقیاد را بپیماید.

۳-۵. پس از چندی که فرزند، مسئولیت وزارت را بر عهـده گرفـت، شـیوهٔ تنبیـه و تشویق او متحول می‌گردد. نوجوان بر خلاف نونهال در چون و چرا کـردن در اوامـر و فرمان‌ها مختار است. بلکه این برخوردِ او ممدوح و شایسته تحسین و ترغیب است، لذا

هیچگاه نباید او را به خاطر اینکه از آغاز، دستور ما را به کار نمی‌گیرد و حرف نمی‌شنود تنبیه نمود. نوجوان به تناسب فطرت خود تا مسئله‌ای را قبول نکند به آن اقدام نمی‌کند و برای آنکه آن را قبول کند نیازمند بحث و بررسی و شنیدن دلائل آن است. از این روی باید به جای توسل به پرخاش و خشونت به اقناع عقلی او و بیان دلائل و مستندات مطلوب خویش همت گماریم و عقل او را نسبت به حقانیت و مشروعیت مراد خود سیراب نمائیم. از سوی دیگر نباید او را به جهت حرف‌شنوی و اطاعت بی‌چون و چرا، تشویق و ترغیب نماییم. زیرا کمال نوجوان در نقد و احتجاج و ریشه یابی مسائل است. تشویق بر اطاعت بی‌چون و چرا روحیهٔ حقیقت‌طلبی و نیروی تعقل او را خاموش می‌گرداند و او را به سان برّهٔ بی‌اختیاری که قدرت تشخیص نیک و بد خویش را ندارد و با چوب چوپان به چپ و راست حرکت می‌کند، در می‌آورد.

تشویق نوجوان باید، بر خوش‌فکری و قدرت استدلال و دقّت نظر او تعلق گیرد. نوجوانی که با دقّت و موشکافی، مسائل را تحلیل می‌کند و به خوبی به سنجش و مقایسه می‌پردازد و تعقل و تدبّر و تشخیص خود را به‌کار گرفته و ورزیده می‌گرداند، لایق تحسین و درخور تشویق است. زیرا فضیلت نوجوان به همین امور است.

مؤاخذه و بازخواست او نیز تنها در صورتی رواست که عقل نوجوان نسبت به حقانیت و صحّت درخواستِ والدین قانع شده و دلائل و ریشه‌های آن را به خوبی دریافته، ولی در عین حال در مقام عمَل سرکشی یا کوتاهی نماید. این عدم التزام عملی ـ که با اعتراف عقلی به حقانیت، حجیت و مشروعیت آن دستور در تضاد است ـ موجب استحقاق مؤاخذه و کیفر او می‌گردد. البته پیدا است که تنبیه وزیر با تنبیه عبد متفاوت است. وزیر حتی اگر مستحق تنبیه باشد باید شأن وزارتش محفوظ بماند و آبرو و حرمتش را از کف ندهد. از این رو در حد امکان در خلوت و خفا نه در محضر جمع تنبیه می‌شود.

٦. تعلیم و آموزش

از جمله وظایفی که والدین نسبت به فرزند خود دارند، آموزش و تعلیم اوست. آن‌گونه که از این حدیث نورانی، استفاده می‌شود نحوهٔ آموزش کودک در سنین مختلف، متفاوت است.

۱–٦. دوران سیادت کودک، همانگونه که دوران تربیت غیر مستقیم محسوب

می‌شود دوران تعلیم غیر مستقیم نیز می‌باشد. تعلیم غیر مستقیم، شیوه‌ای است که در آن کودک به تعلّم اجبار نمی‌شود و با علاقه و رغبت باطنی و به عنوان تفنّن و تنوع با مسائل گوناگون آشنا می‌گردد بدون آنکه خود متوجّه شود که در حال آموزش و فراگیری است. والدین باید مهارت‌ها و علوم مختلف را در قالب بازی، شعر، داستان، تشویق و الگوسازی‌های غیر صریح به کودک انتقال دهند[1] و در القاء مطالب و علوم، همیشه شوق و نشاط کودک را زنده نگه داشته و هیچگاه فراگیری مسئله‌ای را بر او تحمیل ننمایند.

۲-٦. امّا در دوران عبودیت، آمادگی روحی نونهال زمینه را برای فراگیری مستقیم علوم مختلف فراهم می‌سازد و مربّیان وظیفه دارند فرزند را بر علم‌آموزی، مکلّف نمایند و او را ـ هر چند خود طالب و شائق نباشد ـ به حضور در کلاس درس وادار کنند. جذابیت کلاس درس و ایجاد محیط آموزشی صمیمی و سرشار از محبّت، گرچه امر تعلیم و تعلّم را عمق و سهولت می‌بخشد و کمّیت و کیفیت آنرا می‌افزاید امّا در عین حال واداشتن نونهال به تحمّل زحمات و مشقّات درس‌آموزی و کسب علم و

---

۱. اشعار و داستان‌ها وسیله‌های بسیار مناسبی برای انتقال مفاهیم اخلاقی و علمی به کودکان محسوب می‌شوند و باید در محتوای آنها نهایت دقّت و باریک اندیشی مراعات شود. متأسفانه بسیاری از شعرهای کودکانه که در گذشته به صورت وسیعی میان کودکان رواج داشت و شاید همهٔ ما نیز در ایام خردی از آنها استفاده می‌کرده‌ایم، فاقد محتوا و بی‌معنا هستند و صدر و ذیل آنها هیچ ارتباطی ندارد. درد آورتر اینکه در آنها فقط به قافیه‌پردازی توجه شده و کلمات نامأنوس بدون معنی به کار رفته است. به عنوان نمونه برای نشان دادن عمق مسئله، اشعار زیر را که از شایع‌ترین اشعار کودکانه است، با هم مرور نمائیم؛ اتل متل توتوله، گاو حسن چه جوره،... ده، بیست، سه پانزده؛ هزار و شصت و شانزده،... عمو زنجیر باف، بله... دستمال من زیر درخت آلبالو گم شده... تب تب خمیر، کاسه و پنیر... پالام پولوم پی‌لیش... اجی مجی لا ترجّی...

البته اخیرا کتاب‌ها، اشعار و داستان‌های پرمغز و جذابی برای کودکان تهیه شده که تا حدود زیادی کاستی گذشته را جبران کرده است. تلاش شایسته‌ای که «کارلوکولودی» در پردازش داستان «پینوکیو» نموده، بسیار قابل تحسین و درخور ستایش است. در این داستان: پینوکیو نماد موجود لابشرطی است که بر اثر متابعت از هوای نفس و شیطان وسوسه‌گر چنان پست و بی‌مقدار می‌شود که به شکل حیوان و در زمره چارپایان درمی‌آید و براثر تبعیت از قوای عقلی، قابلیت کمال واقعی و انسان شدن را می‌یابد. روباه مکار نماد شیطان وسوسه‌گر، فرشتهٔ مهربان نماد عقل یا پیامبران وهادیان و جوجهٔ اردک یا جیرجیرک نماد نفس ملامتگر می‌باشد. کارلوکولودی از رهگذر این موجودات نمادین، عالی‌ترین مفاهیم اخلاقی و نیز ارزش‌های متعالی انسانی و رذائل ضدارزش حیوانی را در قالب افسانه‌ای جذاب به کودکان منتقل می‌گرداند.

فضیلت و جلوگیری از بازیگوشی و وقت‌گذرانی او در این موقعیت سنّی بسیار ضروری و مکمّل تلاشهای معلّمان و آموزگاران است.

٣-٦. نوجوان پس از عبور از مرحلهٔ عبودیت و ورود در دایرهٔ وزارت برای حضور در کلاس درس و آموختن دانش های ضروری نیازمند توجیه عقلی کامل و استدلال متین منطقی است و تکلیف و تحمیل او به فراگیری دانش بدون بیان علل نیاز به آن علم، ضرورت فراگیری و کاربرد عملی آن و اقناع عقلانی او نسبت به لزوم اکتساب آن دانش خاص نتیجهٔ مطلوبی نخواهد داشت.

شخصیتی که خود را وزیر و مشاور می‌بیند، در نقد و بررسی عقلی و ریشه یابی اوامر حاکم و درک کامل فلسفهٔ آن مجاز است. لذا چون و چرای نوجوان در به‌دست آوردن ضرورت یا فواید علوم، به معنای فرار از مسئولیت دانش‌جوئی و علم‌آموزی نیست. بلکه محصول طبیعی فطرت حقیقت‌جو و نقّاد اوست که به امر تکوینی الهی خود را در اظهار نظر و ذکر عقاید و آرائش محق و مجاز می‌داند.

٧. دفع شبهات

چنانچه فرزند، در شرایط خاصّی در معرض افکار متعارض و اقوال متضاد قرار گیرد و در مسئله‌ای از مسائل فکری یا اعتقادی در ورطهٔ شک و حیرت افتد، مساعدت و همراهی والدین در رفع تردید و تحیر و راهنمایی او در مناقشات علمی، یقیناً در هدایت او به طریق صواب مفید و مؤثر خواهد بود.

١-٧. کودک قبل از هفت سالگی، تحمّل درک مسائل علمی عمیق را ندارد و انتظار ندارد پدر و مادر یا دیگران در درک مسئله‌ای یا حسن و قبح عملی اختلاف نظر داشته باشند. لذا لازم است در برخورد با کودک رویهٔ واحدی اعمال شود و پیش روی کودک از طرح مخالفت‌های نظری و بیان انتقاد نسبت به برخورد دیگران در حد امکان پرهیز شود و چنانچه در برخورد دیگران نسبت به کودک نقطهٔ ضعف یا ایرادی مشاهده نمودیم، بدون آنکه در منظر او به جدال و مناقشه بپردازیم، باید به روش خطابی یا

شعری[1] حالت عاطفی و روحی کودک را تعـدیل نمـاییم و حقیقـت را بـر او منکـشف سازیم، همچنین اگر کودک بر اثر معاشرت بـا نـااهلان و ناصـالحان، اعتقـاد بـه عقیـدهٔ نادرستی پیدا نمود، برای بازگشت او به مسیر حق، نمـی‌تـوان از بـراهین و اسـتدلالات خشک عقلی بهره گرفت. بلکه باید با استفاده از تمثیل و تشبیه، قوای خیالی او را به‌کار گرفت و او را تحت تأثیر قرار داد.

۲–۷. در برخورد با نونهالان در سنین ۷ تا ١٤ ابتدا باید افکار صحیح و عقاید سـالم را در اختیار آنها قرار داد و از طرح اقوال مخـالف و آرای نادرسـت در محـضر آنهـا ـ حتی به قصد ابطال و رد کردن ـ اجتناب ورزید و ذهن آنها را درگیر شـک و تردیـد و شبهه ننمود. چنانچه فرزند در شرایط خاصّی بـا چنـین سـؤالاتی مواجـه شـد و دچـار حیرت و تردید گشت و یا اعتقاد فاسدی پیدا کرد لازم است بـا اسـتفاده از شـیوه‌هـای خطابی، جدلی یا شعری او را اقناع یـا اسـکات نمـود و در ضـمن زمینـهٔ تـشدید ایـن سؤالات و شبهات را نیز از بین برد و او را از معاشرت با نـااهلان و منحرفـان، صـریحاً منع نمود و چنین کتاب‌هایی را نیز از معرض استفاده او دور کرد. همچنین لازم نیـست اجازه حضور او به همه مباحث داده شود. برخی از گفتگوها میان پدر و مادر حتما باید از دید این کودکان دور باشد تا حرمت و سیادت پدر و مادر نزد او محفوظ باقی بماند.

۳–۷. در هفت سال سوّم، نوجوان آرام آرام خـود را آمـاده مباحـث نظـری محـض نموده و ذهن خود را ورزیده می‌سازد. در چنین شرایطی که فرزندان پا به بلوغ و رشـد فکری می‌گذراند و قابلیت فهم براهین عقلی را به مرور پیدا می‌کنند، لازم است والدین

---

۱. استدلالات منطقی بر حسب مقدماتی که در آنها به کار می‌رود و نتایجی که می‌دهد به پنج قسم برهـان، جـدل، خطابه، شعر و مغالطه تقسیم می‌شوند؛ «شعر» استدلالی است که در آن تصدیق مخاطب، مطلوب نیست و تنهـا مهیج قوای خیالی می‌باشد و تأثیر روحی خاصی در برانگیختن عواطف مثل سرور و حُزن و شجاعت و خـشم و کینه و ترس و تحقیر و... به دنبال دارد. «خطابه» استدلالی است که موجب تصدیق غیر یقینی می‌شود، یعنـی مستمع یقین به نتیجه پیدا نمی‌کند ولی به نتیجهٔ آن قانع و راضی می شود. «جدل» استدلالی اسـت کـه تـصدیق قطعی یقینی به دنبال دارد ولی حق بودن در آن لحاظ نشده و غرض از آن صرفاً ساکت کردن، محکـوم نمـودن و تسلیم مخاطب است. «برهان» و «مغالطه» نیز هر دو تصدیق قطعی و جزمی ایجاد می‌نمایند. با این تفاوت که مغالطه در واقع حق نیست ولی برهان در واقع حق است. برای توضیح بیشتر به کتب منطق مراجعه شود.

و آموزگاران به تدریج افکار و عقاید مخالف را نیز در کنار عقایـد سـالم طـرح کننـد و ادلّهٔ هر دو طرف را به نقد و بررسی گذارند و در ایـن میـان، ذهـن نوجـوان را نیـز بـه کمک طلبند. البتّه هدایتِ غیر مستقیم نوجوان بـه مـسیر حـق، در رهـایی او از چنگـال مغالطات، بسیار ضروری است. ولی هیچگاه، نوجوان نباید با توجیهاتِ غیر منصفانه، یا شیوه‌های خطابی و جدلی، احساس کند که قصد فریب یـا اسـکات او در میـان اسـت، بلکه همیشه در آغاز، استدلال برهانی مطلـب ذکـر گـردد و سـپس بـرای فهـم بهتـر از روش‌های خطابی، جدلی یا شعری نیز استفاده شود و در ضمن به نوجوان اجازه گفتگو و مناظره آزاد داده شود و از فکر او نیز در رهیافت به حقیقت استفاده گـردد. در ایـن سـنین نباید از طرح گفتگو در نزد نوجوان طفره رفت یـا پرهیـز کـرد، نوجـوان بایـد آرام آرام بـه صحنه جدی گفتگوها وارد شود و قدرت تجزیه و تحلیل و بلوغ فکری خود را بنمایاند.

چنانچه در این سنین، نوجوان در دام شبهات فکری و عقیـدتی دچـار گـشت و یـا اعتقادی به مکاتب فکری منحرف پیدا نمود، هیچگاه نباید او را توبیخ و سرزنش نموده و یا بدون پرده و صریح از مواجهه با منابع این افکار منع نماییم. بلکه به گونه‌ای که بـه شأن وزارت او لطمه‌ای وارد نیاید، بـدون پرخـاش و تنـدی، در گفتگـوی صـمیمانه و مناظره دوستانه و با استفاده از ادلّهٔ متقن منطقی، او را به طریق صواب راهنمایی نمـاییم و در تمام مواردی که پاسخی برای سؤال او نداریم بی‌پیرایه و صـریح، پاسـخ او را بـه آینده موکول نماییم و یا او را به فرزانه‌ای حوالت دهیم و از گفتن کلمـه «نمـی‌دانـم» دریـغ نورزیم. در هر حال وجود اعتماد متقابل و صداقت و صمیمیت کامل میان فرزند و والـدین چنانچه مقتضای وزارت است، در تربیت نوجوان بسیار ضروری است. برخوردهـای تنـد و خشونت‌آمیز و حمله‌های بی‌منطق به نوجوانان، در این سنین موجب سـلب اعتمـاد و هـدم بنیان صداقت و صمیمیت می‌شود و جز آنکه نوجوان را به مخفـی‌کـاری و بـازگو ننمـودن مسائل حیات خود برای والدین وادار نماید ثمری ندارد. نوجوانی که در برخورد با والـدین، پس از طرح مسائل روزمرهٔ خود، یکباره با هجوم و فریاد و مؤاخذه روبرو می‌شود، تـرجیح می‌دهد که عقاید خویش و برنامه‌های زندگی‌اش را تا آنجا که میـسور اسـت از دیـدهٔ آنـان دور نگاه دارد و صراحت و صداقت خویش را در این میان می‌بازد.

نوجوانی که شأن وزارت خویش را مخدوش و مجروح می‌بیند بهتر می‌داند که از وزارت استعفا دهد.. . وزیری که از وزارت کناره گرفت، رعیت نمی‌شود و تحت ولایت باقی نمی‌ماند بلکه برای خود شأن مستقلی همچون حاکم قائل است. پدرها و مادرها تا رسیدن به سن ۲۱ سالگی، ولی فرزندان خویش هستند به شرط آنکه خود پاسدار این ولایت باشند و با رفتار خود، فرزند را به سرکشی و طغیان وادار ننمایند. فشار بیش از حدّ به نوجوان، تهدید و پرخاش، پرهیز از مشاوره، عدم اعتماد، امر و نهی مستقیم و هرآنچه با مقام وزارت او منافات دارد، قدمی است در مسیر اخراج او از دایره ولایت والدین. از این رو استفادهٔ بیجا و بی‌مورد از ولایت، ولی را در نظر او کوچک و بی‌مقدار و ولایت او را لوث و کمرنگ می‌کند. همانگونه که پیش از این نیز اشاره شد اعمال ولایت برای نوجوان تنها و تنها پس از توجیه کامل عقلانی او به تکلیف و اجازه بحث و گفتگوی دوجانبه در محیطی صمیمی و شنیدن ادلّه و انتقادات او و قضاوت منصفانه و حق‌جویانه، اثربخش است و جز این طریق، منجرّ به صلاح و صواب نخواهد شد.

پس از ۲۱ سال

پس از پایان ۲۱ سالگی وظیفهٔ مستقیم والدین نسبت به فرزندان به پایان می‌رسد. اینک این مسئولیت مستقیم تبدیل به مسئولیت عامّ شده است. مسئولیت عام، عبارت از وظیفه‌ای است که هر مسلمان نسبت به دیگری دارد، هر مسلمان در جامعه اسلامی مکلّف است برادران دینی خود را به کارهای نیک وادار نماید و آنها را از ارتکاب اعمال زشت باز دارد.

با توجّه به ذیل این روایت (فَإن رَضیتَ خَلائقَه وَ إلاّ فَقَد أعذَرتَ إلی اللّه تَعالی) تکلیف والدین در برخورد با فرزند، پس از ۲۱ سال تنها همان وظیفهٔ عام امر به معروف و نهی از منکر است. تکلیفی که آحاد مؤمنین نسبت به او دارند و او نسبت به یکایک مؤمنین. این تعهّد و احساس مسئولیت متقابل و نظارت عمومی، حتّی اگر موجب تربیت افراد جامعه نشود سلامت اجتماع را ضمانت می‌نماید.

بنابر این پدران و مادرانی که به سرنوشت فرزند خویش اهمّیت می‌دهند و علاقه‌منداند فرزندانشان به بهترین شیوه تربیت و رشد یابند، شأن سیادت، عبودیت و

وزارت آنها را در همهٔ رفتارهای فردی و اجتماعی آنها در نظر داشته و مطابق با آن برنامه‌ریزی و برخورد نمایند.

بسیاری از سؤالات و ابهاماتی که در موضوعات مختلف زندگی، مسیر برخورد اولیا و مربیان را تاریک می‌گرداند از فروغ اعجازآمیز این روایت شریف از میان می‌رود و به روشنی تبدیل می‌شود؛ شیوه برخورد با فرزندان کم همت یا تنبل، فرزندانی که در انجام عبادات و تکالیف شرعی بی‌رغبت هستند یا آنها که دچار مشکلات اخلاقی هستند، میزان استقلال مالی و نحوهٔ حساب‌رسی در اموال، چگونگی ابراز محبّت، مشارکت سیاسی و اجتماعی، زمان ازدواج و.. . برخی از موضوعاتی هستند که به بیان معجزآسای این روایت پاسخ درخوری می‌یابند. بر ماست که با عرضهٔ تصمیمِ عملی خویش بر این حدیث نورانی و سنجش مقام و منزلت فرزند در ادوار مختلف تکاملش، رفتارهای تربیتی خود را محک بزنیم و فرزندان نمونه و شایسته‌ای به جامعه تحویل دهیم.



کالبد شکافی قانون حضور و غیاب و پیشنهاد «حد نصاب»

«ماده ۱۵. حضور طلبه در همهٔ جلسات درسی، امتحانی و برنامه‌های آموزشی الزامی است و عدم حضور، غیبت محسوب می‌گردد.

ماده ١٦. حضور و غیاب، قبل از شروع درس، توسط استاد انجام می‌گیرد؛

تبصره ۱. ترک کلاس و عدم بازگشت، غیبت محسوب می‌شود.

تبصره ۲. تأخیر حضور در کلاس، بیش از ۱۰ دقیقه غیبت و تأخیر کمتر از ۱۰ دقیقه هر سه جلسه یک غیبت محسوب می‌گردد.

ماده ۱۷. برای مرخصی و عدم حضور در کلاس، اجازهٔ قبلی از مدیر مدرسه لازم است. در موارد استثنایی که اجازهٔ قبلی ممکن نباشد، محصل باید در اولین فرصت، جریان را به اطلاع ایشان برساند. تشخیص عدم امکان اخذ اجازهٔ قبلی و موجّه بودن غیبت، صرفاً بر عهدهٔ مدیر مدرسه است.

ماده ۱۸. هشت جلسه غیبت غیرموجّه در ماه یا بیش از ده جلسه در دو ماه، برای بار اول موجب تذکر شفاهی و در بار دوم تذکر کتبی معاونت آموزش مدرسه با درج در پرونده و اخذ تعهد و بار سوم موجب نصف شدن شهریه و ارجاع آن به دفاتر شهریهٔ مراجع خواهد شد.

ماده ۱۹. پس از طی مراحل مذکور در ماده ۱۸ یا غیبت بیش از ده روز کامل، پرونده در کمیتهٔ انضباطی مدرسه طرح می‌گردد و این کمیته، طبق آیین‌نامهٔ داخلی خود، درباره متخلّف تصمیم می‌گیرد».

عبارات فوق، متن آئین‌نامهٔ آموزشی سطح یک حوزه‌های علمیه است که توسط معاونت آموزش حوزه علمیهٔ قم، در تاریخ ۷۹/۵/۲۰ تنظیم و در تاریخ ۸۱/۵/۲۹ اصلاح و بازنگری شده است.

امروزه شکل‌های مختلفی از اجرای این قانون در مدارس حوزه مشاهده می‌شود. این اختلافِ شکل‌ها، نوعاً بسته به سلیقه و روحیهٔ مدیران مدارس است و از ضریب شدت و ضعف قانون در نظر مدیر و نیز محدودیت‌های مقام اجرا ناشی شده است. در پاره‌ای از مدارس و نزد گروهی از مدیران، حضور در کلاس درس مقدّمهٔ غالبی و طریق عرفی برای رسیدن به هدف اصیلِ «علم‌آموزی» محسوب می‌شود. شاید به این عذر و شاید بر اساس عذرها یا نگرش‌های دیگر، بنای مسئولان در آن مدارس بر سهل‌گیری و مدارا است؛ اصراری بر اجرای مو به موی مواد این آئین‌نامه وجود ندارد و در عوض بر روح قانون تأکید می‌شود.

در طرف دیگر، مدارس و مدیرانی قرار گرفته‌اند که قانون را برای عمل می‌دانند و معتقدند که بدون پافشاری بر قانون، بهره‌های فراوانی از کف خواهد رفت. به همین جهت، اولاً به اجرای دقیق مواد آئین‌نامه اصرار می‌ورزند؛ ثانیاً هر جا که آئین‌نامهٔ مرکز مدیریت سکوت کرده یا نوعی اختیار و فُسحت قرار داده باشد، با وضع مقررات داخلی، به ترمیم و تکمیل آن اقدام می‌کنند و با اعمال این سلیقه، فضای هرگونه برخورد سلیقه‌ای یا تبعیض را برمی‌دارند و با این رویه متفاوت، به سوی وحدت رویه حرکت می‌کنند.

در میان این دو رویه، سلیقه‌های متعدد دیگری هم وجود دارد که ذکر آن به طول می‌انجامد. این اختلاف نگرش به موضوع قانون، در مسئلهٔ حضور و غیاب و نیز در ده‌ها موضوع مهم دیگر تجلّی یافته و به سرنوشت عینی طلاب گره خورده است.

به جهت اهمیت نقش قانون، به نظر می‌رسد که بررسی کامل مقدمات، مبانی، مقارنات و پیامدهای قوانین، همیشه ضرورت دارد؛ در این گفتار بر آنیم که به بررسی مختصر این مواد از آئین‌نامهٔ آموزش بپردازیم:

بررسی پشتوانه‌های نظری آئین‌نامه

در دفاع از این آئین‌نامه می‌توان گفت: سخت‌گیری در مسئلهٔ حضور و غیاب، موجب التزام طلبه به حضور به موقع در کلاس درس و بهره‌گیری کامل از فرایند آموزش می‌گردد؛ از کند شدن روند آموزش (تأخیر در آغاز درس؛ تعطیلی بی‌جای کلاس یا

تکرار محتوای درس برای غایبین) جلوگیری می‌شود؛ حرمت اساتید رعایت می‌گردد و روحیهٔ نظم و عادت به انضباط شخصی در طلبه تقویت می‌شود.

اگر این قانون برای اجرای کامل باشد، نتیجه این خواهد شد که طلبه پیش از هر غیبت و در صورت عدم امکان، پس از غیبت در اولین فرصت به واحد حضور و غیاب مدرسه یا شخص مدیر مراجعه می‌کند و عدم حضور خود را با ارائهٔ اسناد و مدارک توجیه می‌نماید. این شیوه، هم‌اکنون در برخی از مدارس حوزه، شیوه‌ای معمول و رایج است.

در واقع این مادهٔ قانونی بر این مبنا وضع شده که طلبه موظف به علم‌آموزی است و فرایند علم‌آموزی جز با حضور مرتب در کلاس درس و استفاده از محضر استاد فراهم نمی‌گردد. هنگامی که مسئولان مدرسه با دعوت از استاد و برنامه‌ریزی درسی، امکان استفادهٔ طلبه را فراهم آورند، شرکت در برنامه و بهره‌گیری از این فرصت ضروری می‌شود.

بر این اساس، غیبت طلبه یک امر خلاف قاعده یا به عبارت روشن‌تر تخلف آشکار است و باید با آن برخورد شود؛

۱. طلبه موظف به علم‌آموزی است.
۲. حضور در کلاس درس، مقدمهٔ واجب وظیفهٔ علم‌آموزی است.
۳. عدم حضور در کلاس تخلف است.
٤. اجازهٔ غیبت به طلبه، معادل اعطای حق تخلف است.
۵. باید با هر تخلفی برخورد شود.

از میان این گزاره‌ها، گزارهٔ اول قطعی است؛ طلبه موظف به علم‌آموزی است. طلبه سرمایهٔ فردای جامعه است و برای خدمت به دین خدا در آینده‌ای نه چندان دور، باید آماده شود و تحصیل علم، شرط لازم این آمادگی است.

گزارهٔ دوم نیز پذیرفته است. نوع انسان‌ها برای اندوختن دانش، به استاد، کلاس درس و محیط آموزشی مناسب نیاز دارند و بدون این مقدمات، دانش‌آموخته و فرهیخته نمی‌گردند.

نوادری هم که علاوه بر نبوغ ذهنی، به خودشکوفایی کامل در برنامه‌ریزی رسیده و از همت و تلاش شایسته برخوردار باشند و به فعالیت علمی عشق بورزند، نه خود تن به برنامه‌های مدوّن و نظام‌های رایج آموزشی می‌دهند و نه معیار شایسته‌ای برای قانون

عمومی به شمار می‌آیند؛ بنابراین می‌توان بهره‌گیری از یک نظام آموزشی را بـه حـضور در کلاس‌های درس آن نظام مشروط و مقید کرد.

گزارهٔ سوم نیز در نگاه نخست قابل تأیید اسـت؛ وقتـی حـضور در کـلاس درس از باب مقدمهٔ واجب وظیفه باشد، عدم حضور، تخلف از وظیفه است.

اما باید توجه داشت که طلبه علاوه بر وظیفهٔ علم‌آموزی، وظایف فراوان دیگری نیز بر عهده دارد؛ اگر ملاک تربیت اخلاقی طلبه «انجام وظیفه» باشد، می‌توان انتظار داشـت که طلبه در شرایطی قرار گیرد که انجام یک وظیفه او را از ادای وظایف دیگر بـاز دارد. در علم اصول فقه، از چنین شرایطی به «تزاحم در مقام عمل» یاد می‌شود و منطـق حـل تزاحم در نگاه اصولی، ملاحظه «اهمّ» است.

باید به طلبه آموخت و از او انتظار داشت که بر «وظیفـه» پـای‌بنـد باشـد و از میـان وظایف متعدد، همیشه مهم‌ترین را بر گزینند. تحصیل دانش‌های دینی، یکـی از وظـایف مهم طلبه است که به صـورت مـستمر و در زمـانی طـولانی بایـد انجـام گیـرد. امـا در موقعیت‌هایی محدود، همین واجـب مهـم، تحـت‌الـشعاع وجـوب تکـالیف اهـم قـرار می‌گیرد؛ یک نمونه آشکار از این موقعیت‌ها، تعطیلی دروس حوزه در تحولات حساس اجتماعی است. حوزه در بافت کلان خود، همان‌گونه که وظیفه دارد به حرکت کـاروان تفقّه مدد برساند، مسئولیت واکنش و اعلام موضع نسبت به حـوادث مهـم اجتمـاعی و توجه به رسالت‌های برونی را نیز دارد و در شرایطی لازم می‌شود که به جای پـرداختن به برنامه درسی رایج، برنامهٔ ویژه دیگری را در دستور کار خود قرار دهد.

مشابه این وضعیت را در زندگی فردی هر طلبه نیز می‌توان سراغ گرفت، غیبـت در چنین وضعیتی، «غیبت موجّه» نامیده شده است. غیبت موجّه یعنی غیبتی کـه «تخلّـف» محسوب نمی‌شود، بلکه در مقام عمل یا دارای وجوب و یا حداقل دارای جواز است.

از بررسی گزارهٔ سوم، حدود گزارهٔ چهارم نیز به دست می‌آید؛ صدور اجـازهٔ غیبـت برای طلبه در همه جا معادل اعطای حق تخلف نیست.

پیشنهاد «حدّ نصاب»

براساس این مقدمات، اگر فرض کنیم که هر طلبه به طور متوسط در هفته یـک سـاعت

غیبت موجّه داشته باشد، می‌توان دریافت که به صورت متوسط صدور جواز این مقدار غیبت برای طلبه لازم است. در این فرض دو گونه برخورد تصور می‌شود:

برخورد اول آن است که طلبه پیش از هر ساعت غیبت، مستقیماً به مدیر مدرسه یا نمایندهٔ او مراجعه کرده، اجازهٔ غیبت را دریافت کند و اگر به هر دلیلی، پیش از غیبت، امکان این اقدام فراهم نشود، در اولین فرصتِ پس از آن، با مراجعه به مدیر یا نمایندهٔ او، غیبت خود را موجّه کند؛ این شیوه همان چیزی است که براساس مفاد آئین‌نامه، امروزه در مدارس حوزه علمیهٔ قم اجرا می‌شود.

شیوهٔ دوم این است که به جای صدور روزانهٔ این مجوز برای غیبت موجّه، قانون از ابتدا مجوزی عام صادر کند که براساس آن، شرایط واقعی زندگی طلبه لحاظ شده باشد؛ به این صورت که قانون همین مقدار غیبت موجّه را حقّ طلبه تلقی کند. پیشنهاد این مقاله عمل بر اساس شیوه دوم است: «طلبه در هر ماه، مثلاً اجازه ۳ روز غیبت موجّه را داشته باشد».

این شیوه در بسیاری از مراکز آموزشی غیرحوزوی و برخی از مراکز وابسته به حوزه اجرا می‌شود، برای نمونه بندهای مربوط به آئین‌نامهٔ حضور و غیاب مرکز جهانی علوم اسلامی (مدرسه عالی فقه و معارف اسلامی) که در ابلاغیهٔ شمارهٔ ۲۲۵/ آ/ م مورخ ۲/ ۳/ ۱۳۸۳ درج شده را در اینجا می‌آوریم:

۱. غیبت غیرموجّه بیش از سه شانزدهم موجب حذف درس و درج نمرهٔ صفر در کارنامه می‌شود.

۲. غیبت موجّه بیش از شش شانزدهم موجب حذف درس بدون نمره صفر می‌شود.

مزایا و محسّنات این طرح

برای دفاع نظری از این پیشنهاد، لازم است ادلهٔ کافی فراهم‌اید؛ از این نکات می‌توان به عنوان دلیل، مؤید یا شاهد برای پشتیبانی طرح استفاده کرد:

۱. استحقاق مرخصی

همان‌گونه که حضور در کلاس وظیفهٔ طلبه است، غیبت موجّه نیز حقّ طلبه است. قانون همان‌گونه که نسبت به انجام وظیفهٔ طلبه حساسیت می‌ورزد، نسبت به استیفای

حقوق نیز باید واکنشی داشته باشد؛ تنها تفاوت میان این حق و آن وظیفه، در اجمال و تفصیل است؛ یعنی ساعات انجام وظیفه، به صورت دقیق معلوم است، اما ساعات استیفای حق از پیش معلوم نیست.

به نظر می‌رسد واکنش منطقی قانون در مقابل این حقّ اجمالی، صدور «اجازهٔ اجمالی» است؛ یعنی طلبه از ابتدا اجازه داشته باشد که مقداری غیبت کند. البته با اندکی دقّت، می‌توان گفت که «وظیفهٔ» طلبه نیز اجمال دارد؛ یعنی پیش از فرا رسیدن ساعت کلاسِ درس، هرگز نمی‌توان پیش‌بینی کرد که طلبه در آن ساعت، وظیفهٔ حضور در کلاس را دارد یا خیر؟ زیرا اجمال در موارد مجاز غیبت به وظیفهٔ حضور در کلاس نیز سرایت می‌کند. بر این اساس، معلوم نیست که چرا دربارهٔ «وظیفهٔ اجمالی طلبه» قانون عام قطعی صادر شده، ولی در بارهٔ «حق اجمالی او» قانون عام صادر نشده است؟

البته روشن است که ساعات غیبت باید بسیار کمتر از ساعات حضور در کلاس باشد؛ حضور در کلاس درس «قاعدهٔ اولیه» و غیبت «استثنا» است. اما این استثنا به جهت فراگیری و قطعیتی که دارد، باید در قانون پیش‌بینی شود.

به آمار وضعیت حضور و غیاب یکی از مدارس قم در سال تحصیلی ٨٢ ــ ٨٣ توجه نمایید.

تعداد طلبه: ٦٨٩ نفر، پایه‌های اول تا ششم.

مجموع ساعات کلاس تشکیل شده برای ٦ پایه: ٤٤٩٨٦٩ ساعت

مجموع ساعات کلاس تشکیل شده برای هر طلبه به صورت متوسط: ٦٥٢ ساعت

مجموع ساعات غیبت طلاب در سال: ٥٢٦٢٢ ساعت؛ برای هر طلبه: ٧٦ ساعت

مجموع ساعات غیبت موجّه: ٢٧٠٩٤ ساعت؛ برای هر طلبه: ٣٩ ساعت

چند نکته درباره این آمار

الف. این آمار بدون احتساب تأخیر ورود در کلاس است. آمار تأخیر بیش از ده دقیقه که بر اساس آئین‌نامه، غیبت تلقی می‌شود در همین مدرسه، این چنین است:

تأخیر موجّه: ٢٠٩ مورد، تأخیر غیرموجّه: ١٦٦٨ مورد

ب. اکثر طلاب پایه‌های اول تا ششم مجرد هستند و به جهت فراغت بیشتر از دغدغه‌های خانوادگی و معیشتی، انتظار می‌رود که بیش از متأهلان امکان حضور در

کلاس را داشته باشند و عذر موجّه کمتری برای غیبت دارند.

ج. ساعاتی که به عنوان غیبت موجّه ذکر شده، از آمار واقعی غیبت‌های موجّه کمتر است، زیرا براساس ادعای پاره‌ای از طلاب، به جهت سخت‌گیری فراوانی که در این مدرسه برای توجیه غیبت و ارائهٔ اسناد و مدارک اعمال می‌شده و بعضاً تلقی هتک حرمت و تحقیر از آن شده است؛ گروهی ترجیح داده‌اند، برای توجیه غیبت به ادارهٔ حضور و غیاب مدرسه مراجعه نکنند و در این موارد، خودبه‌خود عدم مراجعه به معنی ناموجّه بودن غیبت تلقی شده است.

علی‌رغم این ملاحظات، این آمار نمایانگر این واقعیت است که به صورت متوسط، هر طلبه از هر ۱۷ جلسه درس، حداقل یک جلسه غیبت موجّه داشته و حق استفاده از مرخصی را دارد.

۲. کوچک ساختن نظام اداری و صرفه‌جویی در وقت طلاب و مسئولان

اگر فرض کنیم اقدام طلبه برای توجیه غیبت ـ از مقدماتی مثل اخذ گواهی تا رفت و آمد و گفت‌وگو، بدون ملاحظه شلوغی دفتر حضور و غیاب ـ تنها ۱۰ دقیقه از زمان را اشغال کند، حدود ۵۲۶۰۰۰ دقیقه (معادل ۸۷۷۰ ساعت یا ۳۶۵ روز یا یکسال کامل) از وقت طلاب برای توجیه غیبت صرف شده است. اگر فرض کنیم دفتر حضور و غیاب مدرسه برای تشخیص موجّه یا غیرموجّه بودن غیبت هر طلبه، تنها ۲ دقیقه وقت صرف کند، در طول یک سال حدود ۱۰۵۰۰۰ دقیقه (۱۷۵۰ ساعت = ۷۳ روز = ۲/۵ ماه) از وقت مفید کادر اداری مدرسه به این امر اختصاص یافته است که بیش از نیمی از این مقدار به توجیه غیبت موجّه اختصاص داشته و هیچ ثمره‌ای بر آن مترتب نبوده است. در چنین شرایطی، به صورت طبیعی، اختصاص یک نیروی اداری برای بررسی وضع حضور و غیاب در مدارس علمیه لازم است که این امر موجب از دست دادن یک نیروی مفید برای انجام کارهای مهم‌تر خواهد بود.

این مشکل تنها به موضوع حضور و غیاب در مدارس اختصاص ندارد، داستان حضور و غیاب و موارد مشابه آن، مجموعاً شبکهٔ اداری گسترده‌ای را در حوزه پدید آورده است؛ این نظام اداری، گرچه نسبت به نظام بروکراتیک حاکم بر سازمان‌های دیگر، هنوز از سلامت نسبی برخوردار است، اما نمی‌توان انکار کرد که حجم وسیعی از زمان، انرژی و آرامش را در خود هضم می‌کند.

می‌توان گفت، هر نهاد یا مجموعه‌ای، برای جلوگیری از تخلف احتمالی یکی دو ملاحظهٔ کوچک در تعامل با مراجعین خود افزوده است. نتیجه انباشت این ملاحظات کوچک که هرکدام چند دقیقه بیشتر وقت نمی‌گیرد، در یک نگاه مجموعی کلان، تشکیل یک سیستم عریض و طویل فرساینده و کند شدن روند انجام امور شده است. بسیاری از قوانین، با ملاحظهٔ وضعیت متخلفین حرفه‌ای و به هدف ایجاد محدودیت برای آن‌ها تنظیم شده است؛ واقعیت این است که وجود این مجموعه «بدها» در میان ما، کار هزاران «خوب» را به تکلّف آمیخته و دشوار کرده است.

۳. پرداختن به راهکارهای تربیتی به جای برخوردهای حقوقی

اگر فرض کنیم طلبه برای رضای خدا و انجام وظیفه سربازی امام عصر(عج)، راه پرشکوه طلبگی را برگزیده و از روی آگاهی و بصیرت، تحصیل دانش‌های دینی را آغاز کرده است و به اهمیت، ضرورت و قداست علم به خوبی آشناست، نمی‌توان فرض کرد که طلبه بدون عذر موجّه، کلاس درس را ترک کند. طلبه خود را در مقابل تمام هستی مسئول می‌بیند و در انجام رسالت عظیمی که بر دوش او قرار خواهد گرفت، ذره‌ای کوتاهی روا نمی‌دارد. هر ساعت از عمر طلبهٔ جوان، ظرف پذیرش اندوخته‌ای است که فردایی نه چندان دور، گره‌گشای معضلی بزرگ خواهد بود؛ اگر چنین باشد، چه نیازی به حضور و غیاب؟!

آیا در تاریخ هزار سالهٔ حوزه‌های علمیه، از حضور و غیاب سخنی به میان آمده است؟! مبدأ پیدایش قانون حضور و غیاب، احتمالاً فضای افزایش جمعیت طلاب و مشاهدهٔ مواردی تخلف، سهل انگاری و کاهلی بوده که ضرورت نوعی اعمال فشار برای ترمیم انگیزه حضور در کلاس را در چشم مسئولان نمایانده است. این احساس ضرورت، مولّد دستگاهی به نام حضور و غیاب شده است، وگرنه به سهولت می‌توان اعتراف کرد که قانون کنترل حضور و غیاب، قانونی خلاف اصل است و در یک فضای ایده‌آل، اصلاً نباید وجود داشته باشد. در اینجا مناسب است اندکی به بررسی مبدأ پیدایش این مسئله بپردازیم:

فرض کنیم در حوزهٔ هزار سال پیش قرار گرفته‌ایم و ناگهان براثر یک رخداد مبارک

اجتماعی، جمعیت طلاب افزایش یافته است و در میان طلاب جذب شده، کسانی فاقد بصیرت و احساس مسئولیت به عرصهٔ معرفت تخصصی دین پای می‌گذارند. این گروه، آمار قابل توجهی از بی‌مبالاتی و سهل‌انگاری را ارائه می‌دهند. در چنین شرایطی چه می‌کنیم؟

برای بررسی مسئله می‌توان این گروه را با نمونهٔ طلبه‌های پیشین مقایسه کرد؛ آنچه میان این‌ها و آن‌ها فاصله انداخته، بصیرت و احساس مسئولیت است؛ حال اگر بتوانیم این گروه دوم را به بصیرت و احساس مسئولیت بیاراییم، مشکل حضور در کلاس درس حل خواهد شد؛ به بیان دیگر، تنها راه ترمیم انگیزهٔ آنان استفاده از قوهٔ قهریه نیست؛ بدون اعمال فشار هم می‌توان به همان نتیجه رسید، ولی البته با همتی فراخ‌تر و کوششی بیشتر.

با فرهنگ‌سازی و فعالیت تربیتی، می‌توان پایدارترین انگیزه‌ها را در وجود اشخاص ایجاد کرد. آنچه موجب انتخاب قوهٔ قهریه به عنوان راه حل می‌شود، یا ناتوانی ما از تربیت انسان‌ها است و یا بی‌توجهی و سستی ما؛ اگر بی‌توجهی و سستی باشد، ما نیز با همان طلبه‌ها که متخلفشان می‌شناسیم مشترک هستیم. هنر آن است که این قوهٔ قاهره را درون وجود هر طلبه بنشانیم و محرکی داخلی در او ایجاد کنیم که پس از رهایی از نظارت ما هم به تلاش، فعالیت و جهاد علمی بپردازد؛ و البته این، راه کوتاهی نیست.

نفس «حضور در کلاس درس» موضوعیت ندارد، «شعور حضور در کلاس» نیز لازم است. دستگاه تربیتی حوزه بسیار بیش از آن حساسیتی که برای حضور طلبه در کلاس درس صرف می‌نماید، باید حساسیت‌های خود را بر تربیت طلبه و ایجاد اخلاق مجاهدت علمی و عملی متمرکز کند؛ افزایش انگیزه‌های طلبگی، رسیدگی به معنویت طلاب، تبیین قداست علم آموزی، توجیه کامل فعالیت‌های علمی برای طلبه، ایجاد شور علمی، شعور علمی، غیرت علمی، ایجاد مهارت‌های دانش‌آموزی، جذاب نمودن محتوای درونی، تبدیل درس معلم به زمزمهٔ محبت و بازگرداندن روابط استاد و شاگردی به رابطهٔ محبّ و محبوب و جایگاه والای خویش، بخشی از راهکارهای این مهم است.

ما به این جهت که نمی‌توانیم یک فرهنگ توانا ایجـاد کنـیم، بـه گـسترش سیـستم اداری روی آورده‌ایم و به جای تأمین محرک‌های درونی، به فعـال کـردن محـرک‌هـای بیرونی پرداخته‌ایم؛ غافل از آنکه همهٔ این فعالیت‌های حوزوی باید به پـرورش نیـروی کارآمدی بینجامد که با احساس مسئولیت و بصیرت خویش، رسالت‌های سنگین حـوزه را به دوش کشد و بدون هراس از عوامل فشار به حرکت ادامه دهد.

توجه به این نکته ضروری است که تنبیه و استفاده از فشار خـارجی، تنهـا یکـی از شیوه‌های تربیتی است؛ اگر دیدگاه اجرایی ما تنها بر روی همین شیوه، تأکیـد کنـد و از حرکت‌های مثبت برای فرهنگ‌سازی غافل شود، طلبهٔ خوبی پـرورش نخواهـد یافـت؛ گرچه آمار حضور در کلاس درس، روز به روز افزایش یابد.

برخورد قانونی شاید کوتاه‌ترین راه باشد، اما به یقـین بهتـرین راه نیـست. اینـک در شرایطی که ما از آن فضای ایده‌آل فاصله داریم و شاید نتوانیم تنها با اشـراف تربیتـی و فرهنگ‌سازی، و بدون اعمال قوانین مکتوب و مضبوط، به آن نتایج سترگ دست یـابیم، شایسته است تا آنجا که در توان داریم، رنگ برخوردهای انسان‌ساز و تحول‌آفرین را در تعامل خود با طلاب بالا ببریم و به هیچ قیمت نگذاریم که روابط مسئولان با طلبه‌ها بـه روابـط خـشک اداری منحـصر شـود. تـلاش کنـیم علـی‌رغـم همـهٔ محـدودیت‌هـا و ناسازگاری‌ها، ظرفیـت تربیتـی دیـن را فعـال کنـیم و بـا کوشـشی مـضاعف، فرهنـگ علم‌آموزی و طلبه‌پروری را در حوزه برپا نگاه داریم. تـلاش کنـیم بـه جـای گـسترش روابط حقوقی، انتظامی و قانونی، روابط تربیتـی را تجربـه کنـیم و نیروهـای ارزشـمند اداری خویش را به جای گماشتن در جایگاهِ یک مجری سخت‌گیر و قـانون محـور، در جایگاه یک سرپرستِ سخت‌کوش بنشانیم که با رسیدگی دلسوزانه، بـه تربیـت طـلاب می‌پردازد و باالتزام عملی خویش، روح احساس مسئولیت و وجدان کاری را در او می‌دمد.

اگر بهره زمانی خویش را خوب مدیریت کنیم، شاید فرصتی پیش بیاید تا بـه جـای احضار طلبه به دفتر حضور و غیاب مدرسه برای ساعتی غیبت، ما به او سرکشی کنیم و از او سراغ بگیریم. در یک فضای سرشار از انـس و صـمیمیت، از مـشکلات او مطلـع شویم و بصیرت و آگاهی لازم برای طلبگی را در وجود او بیفزاییم.

اکنون به پیشنهاد «حد نصاب» بازگردیم؛ اگر قانون مدوّن، آمادگی داشـته باشـد کـه

تمام مشکل ما را با غیبت‌های موجّه حل کند، بیم آن می‌رود که این مهم، تنها بـر دوش قانون قرار گیرد و از اعمال نگاه‌های تربیتی غفلت شود؛ اما اگر فسحتی قانونی بـرای طلبه در عدم حضور وجود داشته باشد، بـالا رفـتن احتمـالی آمـار غیبـت، بـدون حـق استفاده از اهرم فشار برای مسئولان، دغدغه فرهنگ‌سازی و چاره‌اندیشی‌های تربیتـی را در آنان بر می‌افروزد.

به نظر می‌رسد «قانون» چنان امر مشکل‌گشایی و چاره‌اندیشی را به دست گرفته کـه فضایی بـرای شـیوه‌هـای جـایگزین نگـذارده اسـت و راه‌هـای «قـانونی»، چنـان فکـر چاره‌اندیشان را تصاحب کرده که کمتر اندیشه‌ای به سراغ تولید تدابیر تربیتـی مـی‌رود. شاید در فضای غیبت قانون، فرصتی برای تحرک شیوه‌های تربیتی باز شود.

با اعمال قانون، وضعیت امور سامان‌یافته و متعادل به نظر می‌رسـد؛ صـورت مـسئله پنهان می‌شود و شهر چنان امن و امان می‌نماید که حساسیت‌های اصـلی مـورد غفلـت واقع می‌شود.

آیا سزاوار نیست، به جای آنکه اهرمی برای تحت فشار قراردادن طلبـه بـسازیم تـا درکلاس درس حضور یابد، اهرمـی بـرای خـود بتراشـیم تـا در امـر فرهنـگ‌سـازی و طلبه‌پروری بیشتر کوشش کنیم؟

٤. ایجاد میدان اختیار و فضای رشد

قانون‌گذاری نوعی اعمال ولایت است و مسئولان نظام آموزشـی بـر دانـش‌آمـوزان بـه نوعی ولایت دارند؛ اما باید توجه کرد که اعمال کامل و دائم حق ولایت، در درازمـدت تحمل‌شکن و طغیان‌آفرین است. هرگاه ولی از تمام حـق ولایـت خـویش بهـره گیـرد، متولی را به سرکشی واداشته است. پـدر بـر فرزنـد خـویش ولایـت دارد، امـا اگـر در جزئیات برنامهٔ زندگی او از این حق بهـره گیـرد و دائمـاً او را محـدود کنـد، فرزنـد از ولایت او سر باز می‌زند. پدر و مادر، باید ضمن محدود کردن دایـره رفتارهـای فرزنـد، میدان اختیاری نیز برای او قرار دهند. این میدان اختیار علاوه بر تحمـل‌پـذیر کـردن آن محدودیت‌ها، موجب رشد و سازندگی شخصیت فرزند است.

در محیط جبر، حرکت بی‌معنا است. آزمایش و تکلیف نیست، و هرگاه چنین باشد، «رشد» هم نیست. انسان در فضای اختیار، آزادانه و از روی اراده، خوب را بر بد ترجیح

می‌دهد؛ اگر چه امکان اشتباه نیز برای او وجود دارد، ولی این اشتباهِ احتمالی، هزینه رشد او است.

اقدام مسئولان مدارس حوزه به هدف رشد طلاب است و از آنجا که در سرزمین جبر، «رشد» امکان‌پذیر نیست، شایسته است «قانون» فضای جولان ارادی طلاب را تا اندازه‌ای تأمین کند. هرگاه غیبت طلبه به قطع شدن شاهرگ معیشتی او پیوند داشته باشد، طلبه در شرایط جبر قرار گرفته است و حضور جبری او در کلاس درس، فاقد ارزش اخلاقی است؛ بدین ترتیب حوزه که بستر گسترش ارزش‌های اخلاقی است، به خاطر یک دغدغهٔ درجه دو، از مهم‌ترین کارکرد خود فاصله می‌گیرد. این جبر فراهم آمده نیز قابلیت استمرار ندارد. به هر حال طلبه پس از ٦ سال تحصیل تحت برنامه، به فضای باز سطح ۲ پای می‌گذارد و از قید و بند و تحمیل و تکلیف رها می‌گردد. اگر روح التزام از درون جان طلبه نجوشیده باشد در آنجا نیز نیاز به قوهٔ قهریه دارد و نبود این قوهٔ قاهره باید به افت تحصیلی و نابسامانی علمی او منتهی شود. اما اگر در این دوره با حمایت تربیتی مربیان به استقلال درونی لازم برای انجام وظیفه رسیده و گوهر احساس مسئولیت را دست آورده باشد پس از آن تا پایان عمر به زبان حال ثناگوی آن مربی است.

۵. ابراز اعتماد و رفع تلقّی تحقیر و توهین

اجرای کامل قانون حضور و غیاب، براساس نظر تودهٔ طلاب جوان، گونه‌ای توهین و تحقیر تلقی می‌شود و در آن نوعی «بی‌اعتمادی» مشاهده می‌گردد. طلبه احساس می‌کند، پیش از هر جلسه غیبت یا پس از آن، یک بار باید به دفتر مدرسه مراجعه کند؛ در مقابل مدیر مدرسه قرار گیرد و توضیحی ارائه دهد. پیش از غیبت، چانه‌زنی کند و منّتی بکشد یا پس از غیبت بازخواست شود؛ مدارک معتبری تقدیم کند و پاسخ‌گو باشد!

نفس این «احساس بی‌اعتمادی» فضای روابط را بر هم می‌زند؛ این در حالی است که محیط حوزه باید محیط اعتماد، محبّت و صداقت باشد.

اجرای نظم نئوپانی شاید در محیط‌های غیردینی لازم باشد و موجب انتظام امور

گردد، اما در فضای طلبگی که فضای برادری، صمیمیت، محبت و اعتماد است، زیبنده و شایسته نیست. در چنین فضایی باید اصل بر پاکی، درستی، صداقت و احساس مسئولیت قرار داده شود و اگر استثنایی مشاهده می‌شود، با حسن سلیقهٔ تربیتی اصلاح و درمان شود.

بر این اساس، روابط مدیر مدرسه با طلبه باید بر محور «اعتماد متقابل» بگردد. زیرا نفس ابراز اعتماد در سازندگی شخصیت طلبه (و بلکه مطلق جوان) تأثیر فراوان دارد و فرایند قانون‌گذاری نباید ما را از این برکات فراوان تربیتی محروم سازد. گویا حد وسط میان «قانون موجود» و «اعتماد صد در صد به طلبه» که اکنون غیرعملی به نظر می‌رسد، ابراز اعتماد قانونی در دایره‌ای محدود باشد؛ چیزی شبیه امر بین الامرین که حد وسط میان جبر و تفویض است.

پیشنهاد حد نصاب، هر دوی این موارد را تأمین می‌کند: هم حسن اعتمادی به برنامه‌ریزی شخصی طلبه به شمار می‌رود و فضای اختیاری باقی می‌گذارد و هم موجب رسوخ روحیهٔ ولنگاری و بی‌مبالاتی در او نمی‌شود.

در تأیید این فراز، از پیام پرنور نبوی ﷺ بهره بگیریم:

الوَلَدُ سَیدٌ سَبعَ سِنینَ وَ عَبدٌ سَبعَ سِنینَ وَ وَزیرٌ سَبعَ سِنینَ.. ؛[1]

فرزند ۷ سال سید و سالار است و هفت سال برده و فرمانبردار و هفت سال وزیر و مشاور و یاور.

در این حدیث، «سید» نماد موجودی است که نظراً و عملاً نسبت به بندگان خود استقلال و اختیار تام دارد و خود را در رأی و حکم صائب می‌بیند، نه با بندگان خود، در امور مشورت می‌کند و نه عمل خود را مطابق آرا و امیال آن‌ها تنظیم می‌کند و از آن‌ها دستور می‌گیرد.

همیشه خود را نسبت به زیردستان برتر دیده و صاحب اختیار می‌داند؛ لذا انتظار اطاعت بی‌چون و چرای فوری از بندگان خویش دارد و هیچگونه تخلّف و سرپیچی را برنمی‌تابد.

«عبد» سمبل انسانی است که نه در عمل استقلال دارد و نه رأی او صائب و مقبول

---

۱. بحارالانوار ج ۱، ص ۹۵ و نیز مکارم الاخلاق، ص ۵۵

است. از این جهت، هیچ‌گاه به صورت جدی طرف مشورت قرار نمی‌گیرد و تنهـا از او انتظار اطاعت و امتثال کامل می‌رود. عبد هر چه بیشتر مطیع و سـربه‌راه باشـد و فرمـان برد، کامل‌تر است. او خود را در صورت نافرمانی، مـستحق تنبیـه و شایـسته ملامـت و مجازات می‌بیند و پذیرای تربیت مستقیم و امر و نهی صریح است.

«وزیر» نماینده موجودی است که رأی او مسموع و نظر او مورد احتـرام و شایـستهٔ دقت است، اما استقلال عملی نداشته و حکـم او نافـذ نیـست. وزیـر خـود را سـزاوار مشاوره و نظرخواهی می‌داند و رأی مستقل می‌دهد و به هیچ روی، تحمّـل پرخـاش و بی‌احترامی را ندارد و امر و نهی صریح و مستقیم را برنمی‌تابد. در فرزانگی برای خـود شخصیت و شأنی هم‌سنگ حاکم و امیر قائل است؛ گرچه نهایتاً تابع و مطیع اوامر او است.

در این مرحله از زندگی که سنین ١٤ تا ٢١ سال را در برمی‌گیرد، نوجـوان خـود را ثقه و مورد اعتماد دیگران تصور می‌کند و فطرتاً انتظار دارد که دیگـران بـه او اطمینـان نموده و کارهایی خطیر را بر عهده او بگذارند و ابداً نمی‌پسندد که غلام فرمـان‌بـرداری تلقی شود که دائماً تحت نظارت و کنترل باشد و وظیفه بله قربان‌گویی را اجرا کند.

«وزیر»، گرچه تحت ولایت حاکم و تابع او اسـت، امـا مـورد اعتمـاد و نماینـدهٔ او محسوب می‌شود و دارای اختیارات زیادی است. «وزیر» هیچ‌گاه کنترل بیش از اندازه و صریح را تحمل نمی‌کند و انتظار ندارد که سلطان، دائماً در جزئیات اعمـال او دخالـت نموده، اظهار نظر نماید. او خود را در مقام و منزلت، تقریباً هم‌شأن حاکم مـی‌بینـد و از اینکه حاکم را ناظر و مراقب دائمی خود بیابد، به ستوه می‌آید.[1]

نکته بسیار مهم در فرایند قانون‌گذاری برای طلاب مبتدی همین واقعیت اسـت کـه طلبه، در سنین ١٤ تا ٢١ قرار گرفته و همه مقتضیات جوانی که در این حدیث به نحـو اعجازآمیزی بیان شده، درباره او صادق است؛ آیا قانونی که برای چنین مخاطبی نوشـته می‌شود، نباید با قوانین عمـومی تفـاوت جـوهری و بـا مقتـضیات سـنی و روحـی آن مخاطب تناسب کامل داشته باشد؟

---

١. تفسیر کامل این حدیث شریف و تفصیل این سخن را در مقاله پیشین آورده‌ایم.

٦. حفظ فرهنگ پربهای حوزوی

آیین‌نامه‌ها و قوانین، مانند هر فرآورده انسانی دیگر، به طبیعت خویش نسبتی با محیط برقرار می‌کنند؛ دغدغه‌ها و حساسیت‌های جدید ایجاد می‌کند و روابط را تحت تأثیر قرار می‌دهند. از مجموع آنچه تاکنون بیان شد، می‌توان احتمال داد که این آیین‌نامه لااقل در مواردی، فرهنگ توانای حوزه‌های علمیه را در معرض آسیب جدی قرار دهد.

بررسی آیین‌نامه موجود

آنچه در دفاع از آیین‌نامه موجود و مخالفت با پیشنهاد حد نصاب گفته می‌شود، بدین قرار است:

۱. وضع حدنصاب غیبت برای طلبه، به معنی صدور مجوز غیبت است و صدور مجوز غیبت، معادل اعطای حق تخلف.

پیش از این به تفصیل در این باره سخن گفته‌ایم؛ اولاً می‌توان قانون حد نصاب را به گونه‌ای دیگر تفسیر کرد و چنین گفت که قانون‌گذار وظیفهٔ مراجعه، اعلام گزارش و توجیه غیبت را از دوش طلبه برداشته، نه آنکه حق غیبت به او داده باشد.

ثانیاً غیبت همیشه تخلف نیست و صدور مجوز غیبت را نباید معادل اعطای حق تخلف دانست. هم‌چنین می‌توان آن را به معنای «مرخصی استحقاقی» گرفت.

۲. وضع این قانون موجب سوء استفاده عده‌ای خاص می‌شود، زیرا قانون راه فرار از وظیفهٔ شرکت در کلاس را از ابتدا به روی طلبه گشوده است.

اولاً معلوم نیست که موارد سوء استفاده زیاد باشد، زیرا تودهٔ طلاب از سر عشق به انجام وظیفه و احساس مسئولیت درس می‌خوانند و نیازی به اِعمال قهر و فشار برای حرکت ندارند. سوء استفاده از قانون استثنا است.

به علاوه، احتمال می‌رود، عده کمی که هنوز به آستانهٔ این تربیت اخلاقی نرسیده و در زمرهٔ همان استثناها هستند، با پیش‌بینی حوادث غیرمنتظره و امور ضروری زندگی، مقداری از ظرفیت مجاز غیبت را برای مبادا نگاه دارند.

ثانیاً فرض کنیم که این گروه از همهٔ ظرفیت غیبت مجاز خود، بدون توجیه استفاده کند، آسیب غیرقابل جبران و اختلال جدی در روند آموزش مدرسه و فراگیری خود طلبه پدید نمی‌آید.

ثالثاً طبیعی است که این قانون در قبال همهٔ حسنات و ثمراتی که ارائه می‌دهد، هزینه‌ای هم دریافت کند؛ روش منطقی آن است که پس از محاسبهٔ دقیق هزینه و درآمد، درباره مقرون به صرفه بودن قانون اظهار نظر کنیم. به رخ کشیدن هزینه، پیش از اعتراف به درآمد، نوعی ناجوانمردی است.

آیین‌نامه موجود، کار اداره را ساده‌تر کرده، ما را از نیروهای کیفی و متخصصان تربیتی بی‌نیاز گردانده است، آمار شرکت در کلاس را به سهولت بالا برده و راه هرگونه سوء استفاده را بر طلبه بسته است، اما پیشنهاد حد نصاب نیز علاوه بر تأثیر در کوچک کردن سیستم اداری و تقلیل مراحل گردش کار، به فارغ شدن فرصت برای برنامه‌های تربیتی، ایجاد زمینه اختیار، بهبود روابط میان طلاب و مسئولان، گسترش جوّ صداقت و اعتماد، رشد احساس مسئولیت و خودشکوفایی و.. . انجامیده است.

۳. می‌توان آیین نامهٔ موجود را با ملاحظهٔ مسائل تربیتی و اخلاقی و حفظ حرمت طلبه به گونه‌ای اجرا کرد که طلبه احساس تحقیر نکند و روابط میان طلاب و مسئولان سالم باقی بماند.

این پیشنهاد، راهی است که در بسیاری از مدارس حوزه عمل می‌شود؛ همهٔ مدیرانی که علاوه بر مسائل آموزشی، دغدغهٔ تربیت اخلاقی طلاب را دارند، بر این مسئله تأکید می‌ورزند و در مقام عمل، نهایتِ تلاش خود را به کار می‌گیرند، اما اولاً دلیل پیشنهاد حد نصاب در این مسئله به «احتمال تحقیر و توهین» منحصر نیست؛ ثانیاً چه ضمانت قانونی‌ای برای این ملاحظات اخلاقی در مقام اجرا پیش‌بینی شده است؟

به نظر می‌رسد که در اینجا قانون، جانب مسئولان را بیش از طلاب رعایت کرده، زیرا اعتماد کامل خود را به مجریان آیین‌نامه ابراز داشته و از حسن اجرای آنان مطمئن بوده‌است، اما بیشترین بدبینی را در حق طلبه روا داشته است؛ در حالی که مجریان و کارگزاران باید بیش از طلاب مورد بازخواست قرار گیرند، زیرا قرار گرفتن در مسند بالاتر برای عمل آن‌ها تأثیر فراگیرتری رقم زده است.

چرا قانون راه سوء استفاده را به روی مجریان و کارگزاران باز گذاشته، اما بر طلبه،

به صورت کامل بسته است؟! آیا نمی‌توان بخشی از توصیه‌های اخلاقی مورد نظر برای مجریان را از راهکارهای قانونی و حقوقی پی گرفت؟

٤. این قانونِ پیشنهادی موجب متزلزل شدن کلاس‌ها و بی‌احترامی به اساتید می‌گردد.

اولاً احترام به استاد را نمی‌توان به صورت آیین نامه و دستور در جان طلبه نهادینه کرد؛ علاوه بر اینکه رفتار ظاهری احترام‌آمیز اگر همراه با جان‌مایه اخلاقی نباشد، ارزشی ندارد؛ مثل سلام نظامی و آیین احترام قانونی در پادگان‌ها که در مواردی، بیشتر به یک رفتار تظاهرآمیز منافقانه شبیه است. قدرت فرهنگ‌سازی دین در رشد همین فضایل اخلاقی، بدون استفاده از چوب و چماق است که باید با عنایت بیشتر مسئولان آن را شکوفا نمود و از آن بهره برد.

ثانیا نوع طلاب احترام به استاد را یک ارزش ویژه و مایهٔ برکت فعالیت‌های علمی خود می‌دانند که این ارزش باید با تذکر مستمر فراگیرتر شود.

ثالثا می‌توان این حق غیبت را به مرخصی استحقاقی ترجمه کرد و نبودن طلبه درکلاس درس را برخاسته از درک وظایف دیگر یا حداکثر هزینه‌ای برای تربیت پایدار طلبه دانست. این تربیت پایدار باعث می‌شود در درازمدت احترام بیشتری به اساتید صورت پذیرد.

۵. مراجعه طلبه به مسئول مدرسه موجب شناخت بیشتر طرفین و باز شدن باب گفت‌وگو و ایجاد انس و صمیمیت می‌گردد و بحث حضور و غیاب، بهانه‌ای برای این مراجعات است.. .

مراجعه مسئول مدرسه به حجرهٔ طلاب ثمرات و برکاتی به مراتب بیشتر و پایدارتر دارد؛ اگر مسئول مدرسه واقعاً در صدد ایجاد ارتباط و ایفای نقش تربیتی خویش است، می‌تواند از گوهر گرانقدر زمان خویش در این راستا بهره افزون‌تری بگیرد.

***

در پایان به برخی از شیوه‌های ارزشمندی که برای اجرای متعادل قانون موجود در مدارس به کار گرفته می‌شود، اشاره می‌کنیم.

در بعضی از مدارس، به جای تفویض امر حضور و غیاب به استاد یا نماینده کلاس، برگه حضور و غیاب در کنار در ورودی کلاس نصب می‌شود و هر طلبه پیش از ورود، مقابل نام خود علامت حضور یا ساعت تأخیر را ثبت می‌کند.

در برخی از مدارس نیز برای توجیه غیبت، صندوقی قرار داده شده که طلبه بدون مراجعه به دفتر، نام و علت غیبت خویش را در برگه‌ای ثبت می‌کند و درون آن می‌اندازد. مسئول مربوط پس از بررسی نوشته‌ها، فقط اندکی از موارد را برای مواجهۀ حضوری به دفتر فرا می‌خواند.

در بعضی از مدارس که جمعیت محدودتری دارند، مدیر مدرسه یا استاد برای پرس و جو از علت غیبت به طلبه مراجعه می‌کند.

در میان اساتید نیز، نمونه‌ای وجود داشته که «یک ثانیه تأخیر» خود را موجب تعطیلی کلاس درس اعلام کرده، به آن وفادار مانده است. التزام عملی این استاد، کلاس درس او را همیشه پررونق و برقرار نگاه داشته است.

همه این ابتکارها، برخاسته از توجّه به پیچیدگی مسائل اخلاقی و ناکارآمدی «قانون» در ایصال به اهداف تربیتی است....

سخن آخر

این قلم، به هیچ وجه مدعی نیست که همۀ جوانب امر را در مسئلۀ قانون حضور و غیاب دیده و بررسی کرده است. به همین جهت، همچنان خود را محتاج استفاده از نگاه‌های عمیق انسان شناسانه و توجّهات پُرارج تربیتی می‌داند و امید آن دارد که صاحب‌نظران، با عنایت بیشتر به این بحث و افزودن ملاحظات و تکمیل جوانب مسئله، نهاد مقدس حوزه را در بهینه‌سازی نظام اداری و اصلاح فرایند قانون‌گذاری مدد فکری رسانند و در راه بالندگی و شکوفایی حوزه‌های علمیه قدم بردارند.



پذیرش و جذب طلاب علوم دینی

حوزه علمیه آشکارا شاهد عزمی نوین برای چاره‌اندیشی و به‌سازی وضعیت موجود است. دیرزمانی است که اندیشمندان و دردآشنایان، به رسالت بزرگ حوزه‌های علمیه، شرایط تاریخی و جغرافیایی امروز و وضعیت موجود مراکز علوم دینی توجه ویژه نموده‌اند و در صدد اصلاح و ترمیم چگونگی موجود و بالنده‌سازی آن برآمده‌اند. این عزم سال‌ها است که شکل گرفته و هر چند یک‌بار شعله‌ورتر شده است و اندک اندک و بس آرام به تغییرات و تحولاتی در بافتار درونی حوزه انجامیده است. به یقین سرعت این تغییر و تحول‌ها در دهۀ اخیر پس از تغییر الگوی مدیریت حوزه ـ که به پیشنهاد رهبر معظم انقلاب درسال ٧٤ صورت گرفت ـ رو به تزاید گذاشت و موجب پیدایش برکات فراون تازه‌ای گشت. اما در مقایسه با شتاب فزایندۀ تحولات اجتماعی و پیچیدگی شبکۀ روابط انسانی، آنچه در حوزه صورت گرفته، نسبت به بایسته‌ها و مطلوب‌ها در حد عُشری از اعشار است.

این عزم نوین را همین جا ارج می‌نهیم و قدر می‌شناسیم و امید آن داریم که علی‌رغم برخی کاستی‌ها و کندی‌های مشهود این تلاش‌ها و پویه‌ها بی‌ثمر نماند و با اخلاص و مجاهدت و استقامت و پیش از آن با تدبیر و حزم و خِرَد بهره‌های شایسته‌ای به کف آید.

شواهد موجود نشان از آن دارد که مسئولان محترم حوزه از شورای عالی، جامعۀ محترم مدرسین و مدیریت حوزۀ علمیۀ قم در صدد طراحی یک نظام هماهنگ پیشرو در جهت بالندگی حوزه قرار گرفته و این بار به پیشنهادهایی که روابط آن با سایر طرح‌ها و پیشنهادها در سایر ابعاد و موضوعات به خوبی روشن نشده، قناعت

نمی‌ورزند. این بار رشد و بالندگی صنفی طلاب و حوزه‌های علمیه بـه صـورتی جـامع مد نظر قرار گرفته و آموزش و پژوهش و مدیریت و تبلیـغ در کنـار تربیـت معنـوی و اخلاقی در حوزه با هم توجه شده است.

گویا پرگویی و پرنویسی و ارائهٔ یک طومار مفصل از طرح‌هـا و پیـشنهادها بـیش از آنکه فایده‌ای رساند مانع و حجابی خواهد بـود از درک رتبـهٔ اهمیـت آنچـه اساسـی و حیاتی است. طول و تفصیلِ نوشته، حوصلهٔ خواننده را سر می‌برد و او را به تنـدخوانی و کندفهمی می‌راند و در تأثیرگذاری و اقدام، موفقیتی به دست نمـی‌دهـد. لـذا در ایـن نوشته به جای پرداختن به جزئیات و ارائهٔ ده‌ها راه حل و راهکار و پروژه و پیشنهاد، به یک دو نکتهٔ اساسی و راهبردی اکتفا می‌شود تا با برجسته‌سازی این نکات از بی مهری به آن همه جلوگیری شود.

حوزه محل تأمین مهم‌ترین و کارآمدترین منابع انسانی نهضت بـزرگ تمـدن‌سـازی اسلامی است. حوزه کانون پرورش ارزشمندترین سربازان لشکر مهـدی و پرنفـوذترین کارگزاران دولت مهدوی عجل‌الله‌تعالی‌فرجه‌الشریف است.

طلبه‌ای که در حوزه ثبت نام می‌کند در دالانی قرار می‌گیرد کـه پـس از عبـور از آن باید به پدیدهٔ تابناک پرتوانی تبدیل شود که **عُرضه** انجـام کارهـای ویـژه و **امانـت** آن را واجد باشد. ان خیر من استأجرت القوی الامین[۱]

حوزه نباید تنها به فکر نیاز اخلاقی و معنوی طلبه باشـد و غایـت خـود را آدم سـاختن طلبه (به معنای خاص اخلاقی) قرار دهد، حوزه باید به صدد آدم ساز ساختن طلبه باشـد. یعنی آدمِ این کار را بسازد. آدمِ واجد مهارت‌های مختلف که به کار تقویـت دیـن خـدا بیاید و در جریان فهم و تبیین و تبلیع و تحقق دین خدا و دفاع از شریعت بتواند تأثیرگـذار باشد. هدف از به حوزه آمدن نیز نباید تنها به آدم شدن (یعنی خودسازی معنوی و اخلاقی) منحصر شود. تربیت معنوی و اخلاقی وظیفهٔ هر انسانی است، چه طلبه باشـد و چـه طلبـه نباشد، که آدمی پیش از آنکه طلبه گردد انسان است و وظایف انسانی بر دوش دارد.

---

۱. قصص ۲۸: ۲٦.

با توجه به این ویژگی مهم حوزه (کانون تأمین منابع انسانی) و با توجه به محدودیت منابع و امکاناتِ در اختیار، لازم است در هزینهٔ این امکانات و فرصت‌ها کمال دقت ملاحظه شود تا با صرف کمترین‌ها، بیشترین بازده حاصل‌اید.

شاید لازم نباشد برای این منظور طول و عرض و ارتفاع ساختار حوزه گسترش یابد و مسئولان امر، دست به کار تأسیس نهادهای جدید گردند. حتی شاید لازم نباشد در ابتدای امر، در قانون حاکم بر این ساختار تغییری رخ دهد؛ حسن اجرای قوانین موجود در همین شرایط فعلی قابلیت بالا بردن بازده فعالیت‌ها را دارد. یعنی اگر مسئولی، بدون ادعای اصلاح و سر و صدای تغییر، قصد بهبود وضع موجود را داشته باشد می‌تواند از ظرفیت‌های ساختار، فرهنگ و قوانین موجودِ حوزه، بهره‌ای فراوان گیرد و بر بالندگی آن بیفزاید. با این توجه به موضوع پذیرش و جذب و گزینش طلاب در حوزه می‌پردازیم.

پذیرش و گزینش طلاب دروازه ورود منابع انسانی به خانوادهٔ حوزوی است و زایش نیروهای جدید بر آن استوار است. اگر این دروازه به روی همگان باز باشد یا دقت کافی در ورود میهمانان تازه اعمال نگردد مشکلات فراوانی پیش رو خواهد بود و سرمایهٔ گزافی به هدر خواهد رفت. بدون شک باید پاسبانانی آزموده و کارآمد از این دروازهٔ خطیر محافظت نمایند و کنترل دقیق ورودی‌های حوزه را به دست گیرند.

سرمایه اندکی که دراختیار اهداف امام عصر علیه السلام قرار گرفته، نباید صرف هر کس و ناکس شود و دروازهٔ پذیرش و گزینش، نقطهٔ عطف انتخاب این هزینه است. گمان می‌شود اگر اهمیت این نقطهٔ استراتژیک بر مسئولان آن روشن شود در ارتقای کیفیت آن کوششی فراگیر ایجاد خواهد شد.

در این گردنه استراتژیک نباید رویکرد گله‌ای و فله‌ای داشت و با مسامحه و ان شاء الله برگزار کرد. هیچ نیازی هم نیست که کمیت طلاب، مد نظر قرار گیرد. چه اشکال دارد که در یک سال تحصیلی از چند هزار متقاضی ورود به حوزه تنها ۳۰ نفر انتخاب شوند؛ یکی مرد جنگی به از صد هزار، و **قلة العيال احد اليسارين**[۱]

---

۱. نهج البلاغه، حکمت ۱۴۱.

طلبه پیش از ورود به حوزه هیچ حقی به گردن سازمان روحانیت ندارد و پاسخ نفی شنیدن برای او چندان گران نیست و مفسده‌ای پی نمی‌آورد. بنا هم بر این نیست که هر کس شیدای ورود به حوزه است این توفیق را به دست آورد. محـدودیت فرصـت‌هـا و امکانات حوزه این سخاوتمندی را اجازه نمی‌دهد و انتخاب را ضروری می‌سازد.

برای اقدام به هر کار شرایط اولیه‌ای نیاز است. قصاب بـرای قـصاب شـدن بـازوی قوی و گردن کلفت نیاز دارد. طلبه هم برای طلبه شدن علاوه بر عشق و علاقهٔ اولیـه و سلامت و صفای روحی که نوع جوانـان مـشتاق بلاتردیـد واجـد آن هـستند، اسـتعداد فعالیت علمی ـ پژوهشی و حوصلهٔ کار توان‌فرسای تحصیل را نیاز دارد. ضریب هوشی بالا به علاوهٔ سابقهٔ تلاش و فعالیت و موفقیت نسبی در دورهٔ پیش از طلبگی باید قطعـا احراز شود و بدون تعارف و مسامحه، و با اعمال دقت متناسب با دستگاه امام زمان عجل الله تعالی فرجه الشریف نخبه‌گزینی گردد.

پس از این اگر با سوء اختیار مسوولان و پاسدارانِ ایـن گردنـهٔ مهـم، کـسی بـدون اهلیت لازم وارد مجموعه شود اختیار پالایش او هزینهٔ گزافی می‌طلبد. رویکـرد گلـه‌ای و فله‌ای به سلب اختیار ما می‌انجامد. چرا با سوء اختیار خود از خود سلب اختیار کنیم و با سهل‌گیری و بی‌توجهی خود را گرفتار آوریـم؟ آن سـلب اختیـار کـه پـس از ایـن بی‌توجهی پدید می‌آید هرگز رافع تکلیف نیست که **الامتناع بالاختیار لاینافی الاختیار**.

بنابراین اگر فرض کنیم با همین ساختار تشکیلات و قوانین موجود قـصد بهـسازی وضعیت پذیرش طلاب باشد دو کار اساسی ضرورت دارد.

۱. القای اهمیت فراوان این گردنهٔ استراتژیک به مجریان و کارگزاران پذیرش
۲. محدود کردن دایرهٔ انتخاب و پرهیز از استقبال عمومی (پـایین آوردن نـرخ طلاب پذیرش شده و ورودی‌های هرسال)

اگر به مسوولان پذیرش گفته شـود از میـان چنـد هـزار متقاضـی تنهـا ۱۰۰ نفـر را انتخاب کنید خود به خود در امر انتخاب دقت بیشتری خواهد شد.

البته و صد البته توافق بر سر تعریف طلبه و نقش او در اجتمـاعِ آینـده، مـلاک‌هـای گزینش را روشن‌تر خواهد کرد. هر جوانِ کم روی به ظاهر مؤدبی که گردن تواضع کج

کند و با وقار و متانت راه رود صلاحیت ورود به حوزه را ندارد. هر جوان آماده برای رشد معنوی و تعالی روحی را نباید مجوز طلبگی داد. اشتباه ما آن است که طلبگی را به رشد و تعالی معنوی معنا می‌کنیم، آنگاه شرط لازم برای ورود به حوزه را آمادگی تربیت روحی می‌دانیم. تربیت معنوی یکی از اجزای (و البته از اجزای بسیار مهم) شخصیت جامع طلبه کارآمد است و هرگز برای تربیت یک نیروی مؤثر حوزوی کافی نیست.

بی‌مناسبت نیست همین جا این پیشنهاد را هم عرضه کنیم که ترسیم سیمای ایده آل طلبه و ارائهٔ یک تعریف کامل از طلبهٔ موفق و آرمانی یک ضرورت برای طلاب و مسوولان حوزه است. آیا طلبهٔ موفق طلبه‌ای است که دروس حوزه را با سرعت مناسب به خوبی بخواند و از صفای باطن و تقوای لازم برخوردارد باشد؟ این تلقی عمومی میان طلاب و اساتید و مسوولان است که به نظر سخت ناقص و ناکارآمد است. اگر پروژه‌ای در راه ترسیم سیمای آرمانی طلبهٔ موفق آغاز گردد و چیزی شبیه منشور تربیتی نسل جوان (که توسط سازمان ملی جوانان تهیه شده البته با بهره‌گیری از تجربهٔ آنها و بدون نقایص و ایرادات آن) تهیه شود نظام تربیت طلبه سامان خواهد گرفت و خدمتی بس بزرگ به طلبه برای یافتن منطق برنامه‌ریزی شخصی خواهد بود و خدمتی بزرگ‌تر به سازمان حوزه، برای حسن اجرای وظایف محوله. این پروژه ملاک‌های پذیرش را نیز روشن‌تر خواهد کرد. پذیرش به واقع باید سرمایه‌گذاری ویژه برای نخبه‌گزینی و نخبه‌پروری تلقی شود. اگر در امر پذیرش طلاب به کیفیت بها دهیم نه به کمیت موضوع پاره‌ای از مشکلات آینده حوزه مرتفع خواهد شد.

یک دسته گل دماغ پرور　　　　از خرمن صد گیاه برتر

ناکارآمدی بخش پذیرش و گزینش به تولد نوزادهای معلول و عقب مانده در حوزه می‌انجامد که هر چه بزرگ‌تر شوند دردسرسازتر و سربارترند و مصرف کننده‌های بی حاصلِ سرمایه‌های حوزه که حوزهٔ حاصل‌خیز را به زمین بایر بدل می‌سازند. در مقابل، کارآمدی بخش پذیرش موجب تولد استعدادهای درخشان و فرزانگان بی‌بدیلی است که هر چه بزرگ‌تر شوند امید پرتوافشانی و ثمربخشی آنان بیشتر می‌شود.

مسئله دیگر که در این قسمت به آن توجه نشده موضوع جذب است. حوزه‌های

علمیه علاوه بر پذیرش باید جذب داشته باشند. پذیرش یعنی جوانی که خود طالب و متقاضی ورود به سرزمین باشکوه طلبگی است برای این موضوع ارزیابی و پذیرفته شود. ولی جذب، یک اقدام فعال است که مستقیما از سوی حوزه انجام می‌گیرد و هدف آن جهت‌بخشی به ارادۀ جوانان شایسته و احیانا تغییر تصمیم آنها به سوی انتخاب راه طلبگی است.

اقدام به این مسئله متقاضیان ورود را افزایش می‌دهد و کار گزینش را سخت‌تر می‌کند اما در نهایت با قراردادن فیلترهای قوی برای ورود به حوزه بازده پذیرش بالاتر خواهد رفت. به امید روزی که بهترین جوانان این مرز و بوم به سمت بهترین خدمات اجتماعی که همان انجام وظایف پیامبران الهی است رو کنند و حوزۀ امام زمان(عج) کانون اجتماع برترین، کارآمدترین و مؤثرترین نیروهای اسلام باشد.



طرح آشنایی با قرآن

وَ قالَ الرَّسولُ یا رَبِّ إِنَّ قَومِی اتَّخَذوا هذَا القُرآنَ مَهجوراً[1]

پیامبر فرمود: پروردگارا، قوم من این قرآن را رها کردند.

أفَلا یتَدَبَّرونَ القُرآنَام عَلی قُلوب أقفالُها؟[2]

آیا در قرآن نمی‌اندیشند یا بر دل‌هایشان قفل‌هایی است؟

ما جالَسَ هذَا القُرآنَ أحَدٌ إلاّ قامَ عَنهُ بزیادَة أو نُقصان: زیادَة فی هُدی أو نُقصان فی عَمی. وَ اعلَموا إنَّهُ لَیسَ عَلی أحَد بَعدَ القُرآنِ من فاقَةٍ وَ لا لأحَد قَبلَ القُرآنِ من غِنی، فَاستَشفُوهُ من أدوائکم وَ استَعینوا به عَلی لَأوائکم.[3]

هیچ‌کس با این قرآن ننشست مگر این‌که از مجلس آن با فزونی و کاستی برخاست. فزونی در هدایت و کاستی در کوردلی و نیز بدانید که هیچ‌کس را بعد از قرآن تهی‌دستی و نیاز نیست و هیچ‌کس را قبل از قرآن توانگری نباشد. پس از بیماری‌های خویش، از قرآن طلب بهبودی کنید و از آن بر شداید خود یاری طلبید.

«از تمامی علمای اعلام و فرزندان قرآن و دانش‌مندان ارجمند تقاضا دارم که از کتاب مقدسی که «تبیان کل شی» است.. . غفلت نفرمایند.. . و این جانب از روی جد نه تعارف معمولی می‌گویم از عمر به باد رفته خود در راه اشتباه و جهالت تأسف دارم. و شما ای فرزندان برومند اسلام، حوزه‌ها و دانشگاه‌ها را با توجه به شؤونات قرآن و ابعاد

---

۱. فرقان ۲۵: ۳۰.

۲. محمد ٤٧: ٢٤.

۳. نهج‌البلاغه، خطبه ۱۷٦

بسیار مختلف آن بیدار کنید. تدریس قرآن در هر رشته‌ای از آن را مـوردنظر و مقـصد اعلای خود قرار دهید. مبادا خدای ناخواسته در آخر عمـر کـه ضـعف پیـری بـه شـما هجوم کرد از کرده‌ها پشیمان، و تأسف بر ایام جوانی بخورید همچون نویسنده.»[۱]

توجه، آشنایی و انس با قرآن برای همهٔ انسان‌ها ضـروری اسـت و ایـن ضـرورت، برای دانش‌مندان و اهل‌علم چندین برابر. طلاب علوم دینی ـ هر فعالیت یـا رشـته‌ای را برای آینده خود اختیار نموده باشند ـ به مناسبت وظیفه‌ای که بر عهـده دارنـد بیـشترین نیاز را به فهم قرآن دارند. این نیاز مهم ـ همچون امور دیگر ـ باید گام به گام و مرحلـه به مرحله پی‌گیری شود و از اجمال به تفصیل پیش رود.

اولین گام در آشنایی با محتوای قرآن، دریافت ترجمهٔ ظاهری آیات است که خـود، حاصل و نشان تسلّط بـر واژه‌هـا و جمـلات خواهـد بـود. بـه همـین‌منظـور و جهـت دست‌یابی سریع‌تر به این هدف «طرح آشنایی با قرآن» تنظیم و ارائه شده است.

ویژگی‌ها

۱. اصل این طرح برای هر گروه سنی یا علمی مفید و قابل اجرا است. اما منابعی که در این گفتار به آن اشاره می‌شود بیشتر متناسب با سطح علمی طلاّب حوزه‌های علمـی پس از پایان دوره ادبیات عرب است. دانش‌آموزان دبیرستان و اقشار دیگر نیز می‌توانند همین طرح را در سطوح مختلف اجرا نمایند.

۲. این طرح از نوع کار مطالعاتی فردی است ولی ضمیمهٔ جلسات رفـع اشـکال یـا مباحثه به آن اگر از «سرعت» و «سهولت» آن نکاهد مفید است.

۳. اقدام به این فعالیت حتماً باید همراه «مـداومت» و «اسـتقامت» باشـد. از ایـن رو برای هر روز حداقل یک صفحه ـ که به طور متوسط کمتر از یـک سـاعت وقـت نیـاز دارد ـ در نظر گرفته می‌شود تا کل قرآن مجموعاً در کمتر از دو سال پایان پذیرد.

٤. علاوه بر بهره معنوی و معرفتی که از ارتباط با قرآن حاصل می‌شود، ایـن فوایـد

---

۱. امام خمینی رحمه الله، صحیفه نور ۲۰:۲۰.

جنبی نیز از این طرح به‌دست می‌آید:

ـ آشنایی بیشتر با زبان عربی و تمرین قواعد صرفی، نحوی، بلاغی.

ـ کسب مهارت مراجعه و استفاده از کتب لغت.

ـ آشنایی اجمالی با شیوهٔ بیان، سلیقه تدوین و مطالب کتب تفسیری.

ـ آشنایی ابتدایی با علوم قرآن.

ـ فراهم‌آوردن مجموعه‌ای که مراجعه ما را به قرآن آسان می‌نماید.

ـ به یاد سپاری بسیاری از اطلاعات قرآنی بر اثر تلاش شخصی در به دست‌آوردن آن.

۵. شبیه این فعالیت را برای آشنایی با متون مهم دیگر مثل نهج‌البلاغه، صحیفه سجادیه، و تحف‌العقول نیز می‌توان انجام داد.

کیفیت اجرا

۱. آیات قرآن از ابتدا یک به یک مورد بررسی قرار می‌گیرد. هرگونه ابهام در ناحیهٔ معنای واژه، ساختار کلمه، ترکیب عبارت یا محتوای کلی آیه ـ و نه تفسیر آن ـ مراجعه به کتب و تحقیق پیرامون آن را تجویز می‌نماید و پس از مراجعه، هرگاه اطمینان نسبی به فهم ظاهر مطلب پدید آمد پژوهش تمام می‌شود.

۲. علاوه بر کتب لغت و ادبیات عرب مراجعه به کتب تفسیر برای دریافت ترجمه ظاهری در موارد زیادی ضروری است. بسیاری از کتب تفسیر به جهات ادبی و معانی واژگان قرآن پرداخته‌اند. ولی تذکر این نکته لازم است که این برنامه اولین قدم در راه آشنایی با قرآن است و در آن علاوه بر «دقت»، «سرعت» و «سهولت» اهمیت دارد. به این‌جهت هریک از آیات، که در حد ترجمهٔ ظاهری و نیز از نظر ساختار کلمه یا جمله، واضح باشد بدون مراجعه و تحقیق رها می‌شود و تنها نقاط مبهم یا تردید، بررسی می‌شود.

۳. اطلاعاتی که در مراجعه به دست می‌آید حتماً در خود قرآن ثبت می‌شود. این‌کار علاوه بر مؤونه و تکلّف کمتری که دارد، مراجعه بعدی را آسان و عملی می‌کند و نیز به علت محدودیت فضای حاشیه کتاب، امکان تطویلِ کم‌فایده یا تحقیقِ بیش از اندازه را سلب می‌کند و به «سهولت» و «سرعت» کار می‌افزاید.

٤. در متن قرآن و لابلای سطور، جز علایم و اعداد هیچ چیز دیگری نوشته نمی‌شود و هر گونه توضیحی با ذکر شماره به حاشیه قرآن منتقل می‌گردد.

۵. مراد از علایم، علایم ویرایشی موجود، و علایم دیگری است که توسط خود شخص، برای تسهیل متن وضع شده. این علایم حتماً در صفحهٔ اول کتاب معرفی شود تا استفاده از این قرآن برای دیگران نیز آسان باشد.

٦. در انتهای هر توضیحی که در حاشیه نوشته می‌شود مأخذ آن ـ با علامت اختصاری ـ ذکر گردد. مناسب است توضیحاتی که از منابع غیر مکتوب نقل می‌شود و یا احتمالاتی که به ذهن خود شخص رسیده است داخل کروشه نوشته شود تا دقت، استناد و اطمینان متن باقی بماند و نیز موارد اقتباس یا جملات تلخیص شده با علامت خاص کاملاً مشخص شود.

۷. این نوشته‌ها تنها ناظر به نیاز خود شخص می‌باشد و از ثبت توضیحاتی که تنها به کار دیگران می‌آید خودداری می‌شود، تا هم سرعت کار حفظ شود و هم حاشیهٔ قرآن برای توضیحات لازم گنجایش کافی داشته باشد.

۸. توضیحاتی که در حواشی نوشته می‌شود از این قبیل است؛ معانی لغات، نکات صرفی قابل توجه و مهم، نکات نحوی مؤثر و مهم، ذکر محذوف‌ها در موارد لازم، نکات بلاغی، نکات تفسیری که در ترجمهٔ آیه لازم است.

۹. برخی از اطلاعات قرآنی مورد نیاز ـ مثل مکی یا مدنی بودن سوره، ترتیب نزول، تعداد آیات سوره و.. . ـ را می‌توان در کنار هر صفحه ثبت نمود.

۱۰. مهم‌ترین منابع پیشنهادی این طرح عبارت‌اند از:

۱. کتب لغت عام، مثل المنجد، الوسیط، المصباح المنیر، لسان العرب و.. .

۲. کتب لغت خاص قرآن، مثل مفردات راغب، مجمع البحرین، نهایه ابن اثیر، التحقیق، قاموس قرآن، نثر طوبی و.. .

۳. کتب اعراب قرآن، مثل الجدول، البیان فی غریب اعراب القرآن، املاء ما منّ به الرحمن، مشکل اعراب القرآن و.. .

٤. تفاسیر (بویژه تفاسیر ادبی) مثل مجمع البیان، کشاف، المیزان. تفاسیر مختصر مثل تفسیر شبّر ـ التفسیر المبین (محمد جواد مغنیه)، گزیدهٔ تفسیر نمونه و.. .

۵. ترجمه‌های قرآن مثل ترجمه الهـی قمـشه‌ای، مکـارم شـیرازی، فولادونـد، خرمشاهی و.. .

البته تهیهٔ همه این منابع و مراجعه به آن‌ها در این طرح ضروری نیست. بلکـه بـرای پیش‌برد کار باید از افراط در مراجعه پرهیز شود.

۱۱. در ضمنِ این برنامه می‌توان مجموعه پرسش‌های لفظی یـا محتـوایی کـه پدیـد می‌آید را یادداشت نمود تا در برنامه‌ای دیگر آن پرسش‌ها موضوعات پژوهش قرار گیرند.



سیر مطالعهٔ آثار شهید مطهری

(از ساده به مشکل)

۱. داستان راستان
۲. حکمت‌ها و اندرزها
۳. حماسه حسینی
٤. گفتارهای معنوی
۵. ده گفتار
٦. پانزده گفتار
۷. بیست گفتار
۸. سیری در سیرهٔ نبوی
۹. سیری در سیرهٔ ائمه اطهار
۱۰. جاذبه و دافعهٔ علی علیه‌السلام
۱۱. ولاءها و ولایت‌ها
۱۲. خاتمیت
۱۳. ختم نبوت
١٤. پیامبر امی
۱۵. اسلام و مقتضیات زمان
١٦. امدادهای غیبی در زندگی بشر
۱۷. توکل و رضا
۱۸. گریز از ایمان و گریز از عمل
۱۹. تکامل اجتماعی انسان

۲۰. انسان کامل
۲۱. انسان‌شناسی
۲۲. تعلیم و تربیت
۲۳. عرفان حافظ
۲٤. حق و باطل
۲۵. مسئلهٔ حجاب
۲٦. پاسخ‌های استاد به مسئلهٔ حجاب
۲۷. نظام حقوق زن در اسلام
۲۸. اخلاق جنسی در ایران و غرب
۲۹. نهضت‌های اسلامی در صد سالهٔ اخیر
۳۰. پیرامون جمهوری اسلامی
۳۱. پیرامون انقلاب اسلامی
۳۲. خدمات متقابل اسلام و ایران
۳۳. سیری در نهج‌البلاغه
۳٤. جهاد
۳۵. آشنایی با قرآن (۱۵ جلد)
۳٦. مسئلهٔ شناخت
۳۷. شناخت در قرآن
۳۸. فطرت
۳۹. فلسفهٔ اخلاق
٤۰. انسان و سرنوشت
٤۱. عدل الهی
٤۲. علل گرایش به مادی‌گری
٤۳. علوم اسلامی
٤٤. توحید
٤۵. نبوت
٤٦. معاد
٤۷. آشنایی با جهان‌بینی اسلامی

٤٨. امامت و رهبری
٤٩. قیام و انقلاب مهدی(عجل الله تعالی فرجه الشریف) ـ شهید
٥٠. تاریخ عقاید اقتصادی
٥١. نظام اقتصادی اسلام
٥٢. مسئلهٔ ربا
٥٣. نقدی بر مارکسیسم
٥٤. فلسفهٔ تاریخ
٥٥. مقالات فلسفی
٥٦. تعارضات منطق
٥٧. اصول فلسفه و روش رئالیسم
٥٨. شرح منظومه
٥٩. شرح مبسوط منظومه
٦٠. حرکت و زمان
٦١. الهیات شفا



عناوین و سرفصل‌های مجموعهٔ متون و اسناد روحانیت

یکی از بزرگ‌ترین اقداماتی کـه در بررسـی و بـازپژوهی مـسائل حـوزه انجـام گرفتـه، مأخذشناسی تخصصی روحانیت است که با عنوان **مجموعهٔ متون و اسناد روحانیت** توسط مؤسسهٔ دین‌پژوهی بشری در ۹۲ جلد رحلی در تعداد محدودی منتشر شده است. ایـن مجموعه ـ با همهٔ کاستی‌ها و نیازهایش ـ برای همهٔ کسانی که در زمینـهٔ مـسائل حـوزه دغدغه و اهتمام دارند یک بشارت بـزرگ بـه شـمار مـی‌رود و آفـاق امیـد را بـر آنـان می‌گشاید. به جهت اهمیت این موسوعه، فهرست آن را ذکر می‌کنیم.

مجموعه متون و اسناد روحانیت، به سفارش مؤسـسهٔ فرهنگـی دیـن پژوهـی بـشری، مدیر علمی: محمد نوری، با نظارت مهدی مهریزی و عبدالوهاب فراتی، ۹۲ مجلد رحلی.

دفتر ۱. تاریخ روحانیت

تاریخ عمومی

تاریخ روحانیت شیعه (بررسی کلی، سدهٔ اول تا دهم، سدهٔ دهـم تـا سـیزدهم، سدهٔ سیزدهم تا پانزدهم)

دفتر ۲. کلیات

کتاب‌شناسی‌های منتشره روحانیت

مأخذشناسی موضوعات مرتبط به روحانیت

مأخذشناسی پایان‌نامه‌ها

آثار علمی موجود در سایت پارسا

رخدادهای فرهنگی مشتمل بر بررسی و معرفی کتاب، شبکهٔ جهانی اینترنـت، سایت‌ها، همایش‌ها، آمار و کارنامه‌نگاری

دفتر ۳. بررسی‌های عمومی
تحلیل‌های عمومی (مسائل مختلف روحانیت، سیمای حوزه در مطبوعات، دیدگاه‌های خاورشناسان) خاطرات
مصاحبه‌ها
دیدگاه‌های امام خمینی
دیدگاه‌های دیگران

دفتر ٤. نظام آموزشی
کلیات (دیدگاه‌ها، اصلاح، مراکز و نهادها، مقررات و آداب)
بررسی عمومی (تاریخ تعلیم و تربیت، طرح و برنامه‌ریزی، مشرب‌ها و دیدگاه‌ها)
متون آموزشی (کتاب‌های درسی، اصلاح متون)
علوم حوزوی
رشته‌های درسی
تدریس و تحصیل

دفتر ٥. نظام اداری روحانیت
تشکیلات مدیریتی
بودجهٔ روحانیت و وجوه شرعی

دفتر ٦. نهادها و مراکز (بررسی‌های عمومی، مراکز آموزشی و پژوهشی)

دفتر ۷. ردیه و دفاعیه

دفتر ۸. مناسبات جهانی روحانیت

دفتر ۹. آسیب‌شناسی روحانیت

دفتر ۱۰. هنر

دفتر ۱۱. پژوهش‌های تطبیقی (تحلیل‌های عمومی و مقایسه‌ای، روحانیت مسیحیت، نقد روحانیت مسیحیت، روحانیت دیگر مکاتب و ادیان)

دفتر ۱۲. هویت جامعهٔ روحانیت
بررسی‌های عمومی
اخلاق روحانیت
زندگی عمومی مشتمل بر فعالیت‌های روزانه، لباس، استقلال اقتصادی و اجتماعی، و نظم

شأن و منزلت و جایگاه اجتماعی

جایگاه حقوقی و دینی

اصلاح و بازسازی (اندیشه‌های اصلاحی، ساماندهی و بهینه‌سازی)

قشرها و جریان‌ها (طبقه‌بندی، جریان‌های مذهبی، جریان‌های سیاسی، جریان‌های فرهنگی و فکری)

دفتر ۱۳. پراکندگی جغرافیایی حوزه‌ها و روحانیت

قم

تهران

اصفهان

قزوین

دیگر حوزه‌های ایران (حوزه‌های شیعه، حوزه‌های اهل سنت)

عراق (نجف، حله، کربلا، سامرا، بغداد، کاظمین)

کشورهای خاورمیانه و جنوب آسیا (لبنان و سوریه، عربستان سعودی، کشورهای خلیج فارس، پاکستان و افغانستان)

روسیه و ازبکستان

آفریقا

اروپا (آلبانی، بلژیک، بلغارستان)

کانادا و آمریکا

دفتر ۱٤. مبارزات سیاسی

نبردهای داخلی (بررسی‌های کلی، نبرد با استبداد، سایر نبردها)

نبرد با استعمار

دفتر ۱۵. سیاست

اندیشهٔ سیاسی (تفکرات سیاسی، فقه سیاسی، اندیشهٔ دین و سیاست، فرهنگ سیاسی)

کارکرد سیاسی روحانیت (نقش سیاسی، فعالیت سیاسی)

شؤون و مناصب (رهبری، قدرت، دورهٔ صفویه، قانون‌گذاری)

مشارکت سیاسی (حضور سیاسی، دفاع از حقوق مدنی مردم، رسالت سیاسی)

تشکل‌ها و احزاب سیاسی (طبقه‌بندی گروه‌ها و جریان‌ها، فدائیان اسلام، گرایش‌ها، روحانیت مبارز، مشرب‌ها، دیگر گروه‌ها و جریان‌ها)

دفتر ۱٦. فعالیت‌ها و خدمات اجتماعی

کارکرد اجتماعی (خدمت به جامعه، عملکرد اجتماعی، کارویژه‌ها)

جامعه‌سازی (مبارزه با مفاسد، تأسیس جامعه مطلوب، گسترش عدالت)

تبلیغ و دعوت

منزلت اجتماعی (نفوذ مردمی، کارهای اجتماعی، رابطه با اقشار)

رسالت و وظایف

شعائر دینی و عزاداری

تربیت اخلاقی (اصلاح جامعه، ترویج اخلاق، هدایت، نقادی کارنامهٔ روحانیت)

دفتر ۱۷. فعالیت فرهنگی

فرهنگ‌سازی (نقش و جایگاه فرهنگ، تمدن‌سازی، رویکردها)

کتابخانه و کتابداری (بررسی کلی، تاریخ، نقش و کارکرد، انواع کتابخانه‌ها)

نگارش و پژوهش (نویسندگی، تحقیق، ترجمه، تولید اندیشه و علم، کارنامهٔ علمی روحانیت)

روزنامه‌نگاری و خدمات مطبوعاتی (تاریخ، روزنامه‌نگاری، روزنامه‌نگاران روحانی، نشریات حوزوی)

چاپ و نشر (انتشارات، کتاب)

روابط فرهنگی (کامپیوتر و اینترنت، روابط با مراکز و جریان‌ها)

دفتر ۱۸. انطباق اسلام با مقتضیات جدید

تحولات تاریخی اجتهاد

نقش زمان و مکان در پویایی فقه

واقعیت‌ها و اجتهاد مطلوب

کارایی و نقش اجتهاد

تجدد و نوسازی

دفتر ۱۹. مرجعیت

تاریخ (تاریخ عمومی، دورهٔ پهلوی و جمهوری اسلامی، خاورمیانه)

ساختار تشکیلاتی (سازمان و نظام، تعیین و انتخاب، نقش و جایگاه اجتماعی، روابط بین مراجع)

شرایط (شرایط عمومی، اخلاق، هدایت فکری و شرعی)

عملکرد (فعالیت سیاسی اجتماعی، مبارزات، فعالیت علمی، فعالیت برون مرزی)

شخصیت‌شناسی

سازوکار و خدمات (ابعاد، کارکرد، آسیب‌شناسی، خدمات)

دفتر ۲۰. نخبگان روحانیت

دفتر ۲۱. مناسبات و روابط

رابطه با جریانات و گروه‌ها (روشن‌فکران، صوفیان، احزاب و گرایش‌ها)

رابطه با جامعه (ارتباط با مردم، تکفیر، مبارزه با فرقه‌های انحرافی)

رابطه با اقشار جامعه (جوانان، زنان، اقشار فرهنگی)

دفتر ۲۲. رهبری جنبش‌ها و نهضت‌ها

بررسی کلی

نهضت نتباکو

مشروطیت (شالوده‌های فکری، گرایش‌ها و جریان‌ها، عملکرد و کارنامهٔ روحانیت، آسیب‌شناسی)

نهضت ملی نفت

انقلاب اسلامی ایران (بررسی عمومی و تاریخی، نقش روحانیت در پیدایش و تداوم)

نهضت‌ها و جنبش‌های خاورمیانه (عراق، ترکیه، لبنان)

شبه قارهٔ هند

پاکستان

افغانستان

دفتر ۲۳. مناسبات روحانیت و حکومت‌ها

بررسی عمومی (رابطه با دولت‌ها، رابطه با سلطنت، رابطه با روحانیت و دولت‌ها در غیر ایران)

صفویه

دورهٔ قاجاریه

دورهٔ پهلوی

دورهٔ جمهوری اسلامی

دفتر ۲٤. هویت جامعه روحانیت

روابط درون سازمانی (روابط حوزه‌ها با یکدیگر، تعامل روحانیون و جریان‌های روحانی)

جریان‌های مذهبی

جریان‌های سیاسی

جریان‌های فرهنگی و فکری

برای مطالعهٔ بیشتر

برای آشنایی بیشتر طلاب با هویت روحانی، و دست‌یابی به خودآگاهی صنفی کتاب‌های زیر معرفی می‌شود. بی‌شک مطالعهٔ این کتاب‌ها امکان بهره‌برداری بیشتر از سرمایه‌ها و فرصت‌های موجود را فراهم آورده و سرگردانی و تردید را در موارد فراوانی مرتفع می‌سازد.

۱. ***آخوند باید روحانی باشد؛*** توصیه‌های رهبر انقلاب برای حوزه‌های علمیه، تدوین محمدرضا حدادی، تهران: فراندیش، ۱۳۸۵.

۲. ***آداب الطلاب***، شاکر برخوردار فرید، تهران: لاهوت، ۱۳۸۵.

۳. ***آفات الطلاب***، شاکر برخوردار فرید، تهران: لاهوت، ۱۳۸۵.

٤. ***ارزش و افتخارات طلبه***، محمد عالم زاده نوری، قم: وثوق، ۱۳۸۵.

۵. ***استاد و درس***، علی صفایی حایری، قم: هجرت، ۱۳٦۱.

٦. ***پژوهشی در نظام طلبگی***، مهدی ضوابطی، تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب، ۱۳۵۹.

۷. ***پیرامون انقلاب اسلامی***، شهید مرتضی مطهری، تهران: صدرا، ۱۳۷۳.

۸. ***پیرامون جمهوری اسلامی***، شهید مرتضی مطهری، تهران: صدرا، ۱۳۷۳.

۹. ***تبیان، دفتر دهم، روحانیت و حوزه‌های علمیه***، روح الله الموسوی الخمینی، تهران: مؤسسهٔ تنظیم و نشر آثار امام خمینی، ۱۳۷۹.

۱۰. ***حوزه***، محمدتقی مصباح یزدی، مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی، ۱۳۷۵.

۱۱. ***حوزهٔ علمیه؛ هست‌ها و بایدها***، سید احمد خاتمی، مشهد: بنیاد پژوهش‌های اسلامی آستان قدس رضوی، ۱۳۸۵.

۱۲. ***حوزه‌های علمیه***، طرحی نو بر پایهٔ ارزش‌ها، محمدتقی مدرسی، ترجمه حمیدرضا آژیر، نشر بقیع، ۱۳۷٤.

۱۳. ***حوزه و روحانیت در آینهٔ رهنمودهای مقام معظم رهبری***، تهران: سازمان تبلیغات اسلامی، ۱۳۷۵.

۱٤. ***خشت اول***، نشریهٔ علمی فرهنگی اجتماعی، معاونت پژوهشی حوزهٔ علمیهٔ قم.

۱۵. ***درآمدی بر شناخت حوزه و روحانیت***، منصور علم‌الهدی، قم: مرکز مدیریت

حوزهٔ علمیهٔ خواهران، ۱۳۸۵.

۱٦. ***ده گفتار***، شهید مرتضی مطهری، تهران: صدرا، ۱۳۷٦.

۱۷. ***رسالت روحانیت در دنیای جدید***، سید محمد مهدی میرباقری، قم: مؤسسهٔ فرهنگی فجر ولایت، ۱۳۸۵.

۱۸. ***روحانیت***، شهید مرتضی مطهری، قم: انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی، ۱۳۷۰.

۱۹. ***شکل‌گیری سازمان روحانیت شیعه***، محمدعلی اخلاقی، تهران: مؤسسهٔ شیعه‌شناسی، ۱۳۸٤.

۲۰. ***شیوه‌های تحصیل و تدریس در حوزه‌های علمیه***، محمدعلی رضایی اصفهانی، قم: دفتر تبلیغات اسلامی، ۱۳۷٦.

۲۱. ***صراط***، هدایت تحصیلی طلاب و دانش‌پژوهان، ابوالقاسم علی‌دوست، قم: دارالفکر، ۱۳۸٤.

۲۲. ***علم دیگر***، محمد عالم زادهٔ نوری، قم: وثوق، ۱۳۸۵.

۲۳. ***گذشته، حال و آینده حوزه در نگاه رهبری***، جمعی از نویسندگان مجله حوزه، قم: دفتر تبلیغات اسلامی، ۱۳۷٦.

۲٤. ***لباس روحانیت؛ چراها و بایدها***، محمد عالم زادهٔ نوری، قم: موسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی، ۱۳۸۵.

۲۵. ***مانیفست روحانیت***، رضا غلامی، تهران: آفتاب توسعه، ۱۳۸٤.

۲٦. ***میقات سبز***، مهدی هادوی تهرانی، قم: مؤسسهٔ فرهنگی خانه خرد، کتاب همدم، ۱۳۸۰.

۲۷. ***نهضت‌های اسلامی در صد ساله اخیر***، شهید مرتضی مطهری، تهران: صدرا، ۱۳۷۰.

۲۸. ***والله تا حالا نترسیده‌ام (حوزه و روحانیت از دیدگاه امام خمینی)***، محمد اسماعیلی، قم: انتشارات سپهر آذین، ۱۳۸۵.

۲۹. ولایت، رهبری، روحانیت، شهید سید محمد حسین بهشتی، بنیاد نشر آثار و اندیشه‌های شهید آیت الله دکتر بهشتی، تهران: بقعه، ۱۳۸۳.

۳۰. ***هویت صنفی روحانی***، محمدرضا حکیمی، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی، ۱۳٦۰.

منابع

۱. ***قرآن کریم***

۲. ***نهج البلاغه***

۳. ***احتجاج***، احمد بن علی طبرسی، مشهد: نشر مرتضی، ۱٤۰۳ ق.

٤. ***اختیار معرفه الرجال***، طوسی، تحقیق حسن مصطفوی، مشهد: دانشگاه مشهد، ۱۳٤۸ ش.

۵. ***الارشاد فی معرفه حجج الله علی العباد***، محمد بن محمد بن نعمان معروف به شیخ مفید با تحقیق مؤسسه آل البیت، قم: دارالمفید، ۱٤۱٤ ق.

٦. ***الامالی***، ابوجعفر محمد بن‌علی بن‌الحسین بن‌بابویه قمی معروف به شیخ صدوق، بیروت: مؤسسهٔ الاعلمی، ۱٤۰۰ ق.

۷. ***الامالی***، محمد بن حسن طوسی، قم: دارالثقافه، ۱٤۱٤ق.

۸. ***الامالی***، محمد بن‌نعمان عکبری بغدادی معروف به شیخ مفید، تحقیق حسین استاد ولی و علی اکبر غفاری، قم: مؤسسه انتشارات اسلامی، ۱٤۰٤ ق.

۹. ***آموزش دین***، علامه سید محمد حسین طباطبایی.

۱۰. ***آموزش زبان عربی***، آذرتاش آذرنوش.

۱۱. ***بحار الانوار لدرر اخبار الائمه الاطهار***، علامه محمدباقر مجلسی، تهران: المکتبه الاسلامیه، چاپ دوم، ۱۳٦٤.

۱۲. ***به کجا و چگونه؟ نیم نگاهی به آرمان کمال و راه رسیدن به آن***، عالم زاده نوری، محمد؛ قم: مرکز انتشارات موسسه امام خمینی، ۱۳۸۵.

۱۳. ***پیرامون انقلاب اسلامی***، شهید مرتضی مطهری، تهران: صدرا، ۱۳۷۳.

۱٤. ***تاریخ الحکماء***، قفطی، جمال‌الدین ابوالحسن علی بن‌یوسف، به کوشش بهین دارایی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳٤۷.

۱۵. ***تأملی در نظام آموزشی حوزه***، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی، قم: دفتر تبلیغات اسلامی، ۱۳۷۵.

۱٦. ***تجدید النحو***، شوقی ضیف، قم: نشر ادب حوزه، ۱۳۷٤.

۱۷. ***تنبیه الخواطر و نزهه النواظر (مجموعه ورام)***، ورام بن‌ابی فراس، بیروت: دارالتعارف و دار صعب.

۱۸. ***جامع المقدمات***، قم: مؤسسه انتشارات هجرت، ۱۳۷۲.

۱۹. ***جهان‌بینی اسلامی***، شهید مرتضی مطهری، تهران: صدرا، ۱۳۷۵.

۲۰. ***حماسهٔ حسینی***، شهید مرتضی مطهری، تهران: صدرا، ۱۳٦۱.

۲۱. ***خدا و انسان در قرآن***، توشیهیکو ایزوتسو، ترجمهٔ احمد آرام، تهران: شرکت سهامی انتشار، ۱۳٦۱.

۲۲. ***الخصال***، ابوجعفر محمد بن علی بن الحسین بن بابویه قمی معروف به شیخ صدوق، تحقیق علی اکبر غفاری، بیروت: مؤسسه اعلمی، ۱٤۱۰ ق.

۲۳. ***رجال***، محمد بن عمر کشی، مشهد: انتشارات دانشگاه مشهد، ۱۳٤۸ش.

۲٤. ***روضه الواعظین***، محمد بن حسن فتال نیشابوری، قم: انتشارات رضی.

۲۵. ***سیرهٔ پیشوایان***، مهدی پیشوایی، قم: مؤسسهٔ امام صادق، ۱۳۸٤.

۲٦. ***سیری در نهج‌البلاغه***، شهید مرتضی مطهری، تهران: صدرا، ۱۳۷۵.

۲۷. ***شرح نهج‌البلاغه***، عبدالحمید بن ابی الحدید معتزلی، قم: کتابخانه آیه الله مرعشی نجفی، ۱٤۰٤ق.

۲۸. ***صحیفهٔ نور، مجموعه رهنمودهای امام خمینی***، تهران: انتشارات سروش، ۱۳٦۹ش.

۲۹. ***طرح کلی اندیشه اسلامی در قرآن کریم***، سید علی حسینی خامنه‌ای، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی، ۱۳۷۷.

۳۰. ***العلم و الحکمه فی الکتاب و السنه***، محمد محمدی ری‌شهری، قم: دارالحدیث، ۱۳۷٦.

۳۱. ***غرر الحکم و درر الکلم***، عبدالواحد آمدی تمیمی، تحقیق میر سید جلال الدین محدث ارموی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳٦۰.

۳۲. ***الکافی***، محمد بن‌یعقوب کلینی رازی، با تصحیح و تعلیق علی اکبر غفاری، تهران: مکتبه الصدوق، ۱۳۸۱ ق.

۳۳. ***کشف الغمه فی معرفه الائمه***، علی بن‌عیسی اربلی، با تصحیح سید هاشم رسولی محلاتی، بیروت: دارالکتاب الاسلامی، ۱٤۰۱ ق.

۳٤. ***کنزالعمال فی سنن الاقوال و الافعال***، علی بـن حسام الـدین متقـی الهنـدی، مؤسسه الرساله، ۱٤۱۳ق.

۳۵. ***مجموعه آثار***، مرتضی مطهری، قم: انتشارات صدرا، ۱۳۷۰.

۳٦. ***محاسن***، احمد بن محمد بن خالد برقی، قم: دارالکتب الاسلامیه، ۱۳۷۱ق.

۳۷. ***معارف قرآن***، محمدتقی مصباح یزدی، قم: مؤسسهٔ در راه حق، ۱۳۷۳.

۳۸. ***مفاتیح الجنان***، شیخ عباس قمی.

۳۹. ***مفاهیم اخلاقی دینی در قرآن کـریم***، توشـیهیکو ایزوتـسو، ترجمـه فریـدون بدره‌ای، تهران: نشر فروزان، ۱۳۷۸.

٤۰. ***مکارم الاخلاق***، حسن بن فضل طبرسی، قم: انتشارات شریف رضی، ۱٤۱۲ق.

٤۱. ***منیه المرید فی آداب المفید و المستفید***، زین الـدین بـن علـی جبعـی عـاملی معروف به شهید ثانی، تحقیق رضا مختاری، قم: دفتر تبلیغات اسلامی، ۱٤۰۹ ق.

٤۲. ***میزان الحکمه***، محمد محمدی ری‌شهری، قم: دارالحدیث، ۱۳۷۷.

٤۳. ***المیزان فی تفسیر القرآن***، علامه محمد حسین طباطبایی، قم: مطبوعاتی اسماعیلیان.

٤٤. ***هنر از دیدگاه مقام معظم رهبری حضرت آیه الله خامنه‌ای***، تهران: دفتـر نـشر فرهنگ اسلامی، ۱۳۷٤.

٤۵. ***وسائل الشیعه***، شیخ حر عاملی، قم: مؤسسهٔ آل البیت، ۱٤۰۹ق.

٤٦. ـ ***ولایت، رهبری، روحانیت***، شهید سید محمد حسین بهشتی، بنیاد نشر آثـار و اندیشه‌های شهید آیت الله دکتر بهشتی، تهران: بقعه، ۱۳۸۳.